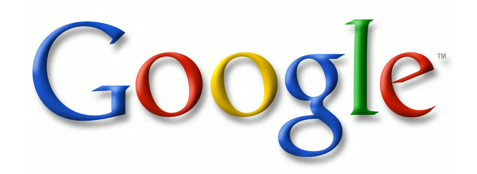
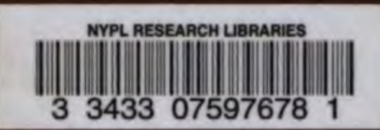




NYPL RESEARCH LIBRARIES
3 3433 07597678 1

Doerpfeld

Gesammelte Schriften

von

F. W. Dörpfeld.

Fünfter Band.

Real- und Sprachunterricht.

1. Zwei dringliche Reformen im Real- und Sprachunterricht.
2. Heimatkunde; Vorschläge und Ratschläge aus der Schularbeit.



Gütersloh.

Druck und Verlag von C. Bertelsmann.

1896.

Gesammelte Schriften

von

Friedrich Wilhelm Dörpfeld.

Dritter bis fünfter Band: Zur speciellen Didaktik.

Fünfter Band.

Real- und Sprachunterricht.

Erster Teil.

Zwei dringliche Reformen im Real- und Sprachunterricht.

Zweiter Teil.

Heimatkunde; Vorschläge und Ratschläge aus der Schularbeit.



Gütersloh.
Druck und Verlag von C. Bertelsmann.
1896.

Real- und Sprachunterricht.

Erster Teil.

Zwei dringliche Reformen im Real- und Sprachunterricht.

Zweiter Teil.

Heimatkunde; Vorschläge und Ratschläge aus der Schularbeit.



Gütersloh.
Druck und Verlag von C. Bertelsmann.
1896.

Vorwort.

Die Anordnung der Gesammelten Schriften hat sich beim IV. und V. Bande in einigen Punkten anders gestalten müssen, als sich bei Abfassung des Prospekts vorsehen ließ. Zunächst entspricht die damals gewählte Rubricierung der beiden Bände als Realunterricht (IV) und Sprachunterricht (V) nicht mehr dem jetzt vorliegenden Inhalt beider Bände und auch nicht der Idee des Verfassers. Schon aus dem Untertitel und der Inhaltsangabe des IV. Bandes 1. Teil ist ersichtlich, daß sich in diesen Dörpfeldschen Arbeiten Sach- und Sprachunterricht gar nicht trennen läßt. Bei der Behandlung des einen hat Dörpfeld stets auch den andern im Auge. Beide Bände enthalten demnach Aufsätze zum Sach- und Sprachunterricht. So ist denn Nr. 2 und 3 des im Prospekt für den V. Band vorgesehenen Inhalts sachgemäßer in den IV. Band aufgenommen; Nr. 4 „In Sachen des Sprachunterrichts" ist als weniger wichtig ganz gestrichen, weil eigentlich nur eine Recension enthaltend. Andrerseits hatten die Herausgeber die Freude, ein nach unserer Schätzung recht wertvolles Manuskript zur Heimatskunde, das im Prospekt nicht aufgenommen war, völlig neu aus dem Nachlaß zur Veröffentlichung bringen zu können, so daß nun die Rubrik „Sprachunterricht" für den V. Band ganz und gar nicht mehr passen wollte. Wir haben ihn daher nach seinem Hauptstück, den „Zwei dringlichen Reformen", Real- und Sprachunterricht benannt. Er besteht nun aus den „Zwei dringlichen Reformen" als erstem Teil, der Heimatkunde und zwei Aufsätzen zum Rechen- und Zeichenunterricht, letztere zusammengefaßt unter den Untertitel „Vorschläge und Ratschläge aus der Schularbeit", als zweitem Teil.

Obwohl nur der erste Teil des von Dörpfeld geplanten großen Handbuches für die Realien, die Geographie, in Angriff genommen und von dieser nur das erste Stück, der heimatliche Anschauungskreis

ausgeführt ist,*) gaben wir den im Manuskript vorgezeichneten Titel zu dem Gesamtwerk, um diesem Bruchstück die richtige Stelle für den Lehrplan des Verfassers schon durch diese Überschrift und Inhaltsangabe anzuweisen. Wir machen die Leser und Herren Recensenten auf diese Veröffentlichung besonders aufmerksam, da dieselbe eine ungemein dankenswerte praktische Illustration zu den theoretisch-didaktischen Aufsätzen des heimgegangenen Verfassers darstellt; zudem dürfte die Arbeit auch an sich trotz der in den letzten drei Jahrzehnten so bedeutend fortgeschrittenen Methodik des heimatkundlichen resp. geographischen Unterrichts für den praktischen Gebrauch sich als sehr anregend und förderlich erweisen. Um dem Vorwurf vorzubeugen, daß Dörpfeld die Fortschritte dieses Unterrichtszweiges unbeachtet gelassen, bemerken wir ausdrücklich, daß die Arbeit aus dem Jahre 1869 stammt und haben daher die diesem Zeitpunkt entsprechenden Maß- und politischen Angaben des Manuskripts beibehalten.

Der letzte Aufsatz „Bemerkung über den Zeichenunterricht" geht, wie bald zu erkennen, über den Rahmen des Zeichenunterrichts weit hinaus und bietet eine Begründung der Formalstufen nebst Auseinandersetzung mit der Ziller-Reinschen Schule in diesem Punkte. Er berührt sich also mit Zusatz 6 Zum Didaktischen Materialismus (Ges. Schr. II 2, S. 105 ff.).

Namens der Herausgeber

Dr. G. von Rohden.

---

*) Es ist also leider kein zweiter und dritter Teil dieses Realienhandbuches mehr zu erwarten; der Teil „Humanistik" ist als „Gesellschaftskunde" in anderer Weise ausgeführt und im IV. Bande veröffentlicht. Jedoch liegen die zu dem geplanten großen Handbuche gehörigen Wiederholungsfragen im „Repetitorium des naturkundlichen und humanistischen Realunterrichts" vor.

Zwei dringliche Reformen

im

Real- und Sprachunterricht.

Von

Friedrich Wilhelm Dörpfeld.

Vierte Auflage,

nebst vorläufiger Verantwortung wider erhobene Bedenken.



Gütersloh.

Druck und Verlag von C. Bertelsmann.

1896.

Vorwort zur dritten Auflage,

nebst vorläufiger Verantwortung wider erhobene Bedenken.

Die in dieser Schrift entwickelten Vorschläge zur Reform des Realunterrichts und Sprachunterrichts haben seit der zweiten Auflage, die schon wenige Monate nach der ersten nötig wurde, in der pädagogischen Presse und in den Lehrerkonferenzen eine lebhafte Besprechung gefunden. Die Urteile waren, wie das bei neuen Vorschlägen anfänglich stets der Fall zu sein pflegt, geteilt.

Soweit die Stimmen Für und Wider mir bekannt geworden sind, hielten dieselben im ganzen einander die Wage; doch waren in einigen Gegenden diese, in andern Gegenden jene überwiegend.

Die zustimmenden Urteile sind mir natürlich sehr willkommen gewesen und haben mich in der Überzeugung, daß meine Vorschläge auf dem rechten Wege seien, nur bestärken können. Da einem Autor aber vor allem daran gelegen sein soll, daß die objektive Wahrheit an den Tag komme, so mußten mich um deswillen auch gerade die *kritischen* Stimmen sehr interessieren.

Über sie möchte ich hier einige Worte sagen, die uns hoffentlich der Wahrheit näher führen.

In dieser Kontroverse ist leider ein arges Mißverständnis mit im Spiele gewesen. Wenigstens scheint es so; denn viele der gegnerischen Bedenken und Einwendungen weiß ich nicht anders zu erklären, da sie meine Position gar nicht treffen, mithin mir und der Sache nichts nützen können. Ich will zunächst darlegen, wodurch das Vorhandensein eines Mißverständnisses sich kund giebt.

Meine Schrift enthält einerseits *grundsätzliche Erwägungen und daraus abgeleitete Zwecksetzungen*, die meines Wissens sonst noch niemals zur Sprache gekommen waren, und andrerseits *praktische Vorschläge* zur Erreichung jener Zwecke. Sinn und Berechtigung dieser praktischen Vorschläge konnten demnach nur aus jenen Zwecken erkannt und beurteilt werden; und die Berechtigung der Zwecke

konnte nur aus den grundsätzlichen Erwägungen, auf denen sie ruhten, verstanden und beurteilt werden. Was folgt daraus für die Kritik? Wollte sie logisch korrekt verfahren, so mußte sie damit beginnen, meine grundsätzlichen Erwägungen und die daraus abgeleiteten Lehrziele zu prüfen. Erwiesen sich nun diese Grundsätze und Zwecke als falsch, so fielen meine praktischen Vorschläge von selbst dahin; von ihnen brauchte nur referierungsweise die Rede zu sein, denn für die Kritik blieb nichts mehr zu thun übrig. Ginge dagegen ein Kritiker an meinen Grundsätzen und Zwecken vorbei oder hätte er dieselben nur unzulänglich aufgefaßt, wollte aber doch die praktischen Vorschläge beurteilen, so hieße das, die letzteren an einem Maßstabe messen, der für sie nicht maßgebend ist, und das müßte die Folge haben, daß er mir und meiner Schrift unrecht thäte, seine Leser irre führte, und in der Streitfrage Verwirrung anrichtete. Orientieren wir uns an einem Beispiele auf anderem Gebiete. Gesetzt, ein Schmied böte jemandem ein neues Schneidewerkzeug zur Beurteilung an. Dieser beschaut es sorgsam und sagt dann kategorisch: das Ding taugt nicht, denn man kann ja nicht damit — schießen. Was sollte eine derartige Kritik nützen? wäre sie nicht trotz ihres pathetischen Tones unter aller Kritik? Eine solche Verurteilung würde ja der Autor selbst aussprechen können, ohne befürchten zu müssen, sich und seinem Werke damit zu schaden. Stellen wir demnach fest: einem Recensenten, der meine grundsätzlichen Erwägungen und Zwecksetzungen für irrig hielt, also einem Gegner, lag nur ob, dieses sein Urteil zu begründen; die praktischen Vorschläge gingen ihn nicht weiter an. Einen Anlaß, sich um diese praktischen Vorschläge zu bekümmern, hatte nur derjenige, der meinen Grundsätzen und Lehrzielen zustimmte, und nun prüfen wollte, ob die vorgeschlagenen Mittel jenen Zwecken auch wirklich entsprächen. Die beiderlei Recensionen mußten also schon in ihrer äußeren Form verschieden sein: das Nichtbekümmern oder Bekümmern um die praktischen Vorschläge war dann das Kennzeichen ihres Standpunktes.

Beschaut man darauf hin die gegnerischen Recensionen, nämlich hinsichtlich der vorbezeichneten äußern Form, so stößt man auf etwas, das einem anfänglich befremdlich vorkommen muß. Alle ohne Ausnahme beschäftigen sich nur sehr wenig mit meinen grundsätzlichen Erwägungen und Zwecksetzungen, dafür aber desto mehr mit meinen praktischen Vorschlägen. Daraus müßte man also schließen, die Verfasser seien mit meinen Principien einverstanden. Wie der Inhalt zeigt, sind sie aber principielle Gegner. Da läge somit — dem Schein nach — ein Widerspruch zwischen Inhalt und Form vor. Ohne allen Zweifel haben aber die Verfasser in ihrem Sinne durchaus logisch korrekt verfahren. Woher denn nun der böse Schein

des Gegenteils? Er weist eben darauf hin, daß ein Mißverständnis mit im Spiele gewesen sein muß. Den Kritikern scheint aus meiner Schrift nicht völlig klar geworden zu sein, daß es sich nicht bloß um neue Lehrmittel, sondern vielmehr um neue, höhere Lehrziele handelt; daß demnach die neuen Lehrmittel sich nicht den bisher üblichen alten Lehrzielen anbieten, sondern eben nur den neuen, mithin auch nur von diesem höhern Ziel-Standpunkte aus beurteilt werden können; kurz, daß die Entscheidungsstelle bei dieser Streitfrage nicht auf der praktischen, sondern auf der principiellen Seite liegt? Sie scheinen so interessiert, so starr auf meine praktischen Vorschläge hingeschaut zu haben, daß ihr Blick dadurch von den principiellen Grundlagen abgelenkt wurde. Wohl werden ihnen einige Differenzen zwischen unsern beiderseitigen Lehrzielen bemerkbar geworden sein; allein sie scheinen dieselben für so gering angeschlagen zu haben, daß sie annehmen zu dürfen glaubten, unsere beiderseitigen grundsätzlichen Standpunkte seien im wesentlichen identisch. Bei dieser Annahme waren sie in ihrem Sinne in der That berechtigt, sich mit meinen principiellen Überlegungen nur wenig zu beschäftigen und dagegen eine direkte Prüfung meiner praktischen Ratschläge vorzunehmen, also dieselben nach ihrem eigenen principiellen Standpunkte zu beurteilen, weil sie diesen im wesentlichen auch für den meinigen hielten. Damit wäre denn aufgeklärt, warum bei ihren Recensionen der falsche Schein entstehen konnte, als ob zwischen Form und Inhalt ein Widerspruch wäre. Damit ist dann freilich andrerseits auch bewiesen, daß ihre Kritik inhaltlich in der Hauptsache für mich und das Publikum gerade so wertlos sein muß, wie es jene Kritik des neuen Schneidewerkzeuges für dessen Autor und seine Kunden war, da sie meine Position gar nicht berührt, wir übrigen also in der vorliegenden Frage auch nichts daraus lernen können.

Jene Annahme, daß unsere beiderseitigen principiellen Standpunkte im wesentlichen identisch seien, beruht aber auf einem Mißverständnisse. Beim Realunterricht würde sie zwar zutreffen, sofern bloß an den sachlichen Lernzweck gedacht wird; beim Sprachunterricht trifft sie aber gar nicht zu. Damit kommen wir zum eigentlichen Kern des Mißverständnisses, — falls dies nicht etwa ein zweiter Irrtum heißen müßte.

Diese Kern-Irrung giebt sich darin kund, daß die Einwendungen gegen meine praktischen Ratschläge, zumal gegen das Realien-Lesebuch, vornehmlich vom Realunterricht hergenommen sind. Man scheint demnach der Meinung gewesen zu sein, daß der Schwerpunkt meiner Schrift auf der Seite des Realunterrichts liege, d. i. daß meine praktischen Vorschläge in erster Linie gewisse Reformen im Realunterricht bezweckten und somit meine grundsätzlichen Erwägungen eben von diesem Gebiete ausgegangen

seien. Das wäre ein großer Irrtum. Es verhält sich gerade umgekehrt und zwar so sehr umgekehrt, daß der Titel meiner Schrift füglich einfach hätte heißen können: „Zur Reform des Sprachunterrichts"; denn die mitberührten Änderungen im Realunterricht sind nur sekundärer Art, nämlich die notwendige Konsequenz der vor allem gemeinten sprachunterrichtlichen Reformen.

Wer dieses Mißverstehen verschuldet hat: ob ich selbst, oder die Kritiker, oder ob wir in diesem Punkte allesamt „Sünder" sind, bleibe vorläufig dahingestellt. Früher würde ich dasselbe allerdings nicht für möglich gehalten haben, wenigstens nicht bei achtsamem Lesen, weil ich auch bei diesem Buche mir Mühe gegeben hatte, klar und deutlich zu schreiben. Nun aber das Mißverständnis wirklich vorgekommen ist, und dazu bei mehreren Lesern, so muß mich dies antreiben, das Buch nochmals scharf darauf anzusehen, ob in der Darlegung der grundsätzlichen Überlegungen nicht doch etwas versäumt sein könnte, und selbst dann, wenn dies nicht der Fall wäre, bei einer neuen Auflage die principiellen Gedanken zur Vorsorge so deutlich hervorzuheben, daß wenigstens in diesem Hauptpunkte kein Mißverstehen mehr möglich ist. Nachdem jetzt eine neue Auflage nötig geworden ist, würde die Gelegenheit gegeben sein, die beabsichtigte Durchsicht und die etwa rätlich scheinenden Änderungen oder Ergänzungen vorzunehmen. Leider kommt mir diese Gelegenheit augenblicklich sehr ungelegen, weil meine Zeit und Kraft gerade durch eine dringliche neue Arbeit über die Schulverfassung in Anspruch genommen sind. Da aber der Verleger auf eine neue Ausgabe der Schrift drängt, so bleibt mir zu meinem Bedauern nichts anderes übrig, als für dies Mal die vorige Auflage unverändert abdrucken zu lassen. Sobald jedoch meine Hände wieder frei sind, werde ich die beabsichtigten Ergänzungen im Ev. Schulblatte mitteilen und dann diesen Aufsatz auch als Separat-Abdruck veröffentlichen.

Da indes der Ergänzungs-Aufsatz vielleicht noch eine Weile auf sich warten lassen muß, so will ich einiges von dem, was dort zur Sprache kommen wird, schon hier mitteilen. Ist es auch nichts Vollständiges, so wird es, wie ich denke, zum richtigen Verständnis des Buches doch von Nutzen sein können.

Wie bereits bemerkt, gingen die grundsätzlichen Erwägungen, welche mich zu den praktischen Vorschlägen geführt hatten, ursprünglich hervor aus Erfahrungen, Beobachtungen und Reflexionen, die sich vorwiegend, um nicht zu sagen ausschließlich, auf die Sprache und die Sprachbildung bezogen. Dieses von langer Zeit her gesammelte Gedankenmaterial stammte aus drei Quellen; es bestand:

a) aus den Ergebnissen einer psychologischen Untersuchung über die Natur der Sprache und die sprachliche Entwicklung;
b) aus Beobachtungen hinsichtlich gewisser stilistischer Gebrechen in der gelehrt-fachwissenschaftlichen, der belletristischen und der Tageslitteratur;
c) aus Erfahrungen und Beobachtungen an den Leistungen unserer Schulen in der Lesefertigkeit, im Lese-Verständnis, im Reden und im Aufsatzschreiben.

Auf den ersten, den Hauptbestandteil dieses Quellenmaterials — die psychologische Untersuchung — kann ich wegen der gebotenen Kürze hier nicht eingehen. Er muß für den Ergänzungsaufsatz verspart bleiben.

Der dritte Bestandteil — die Schulleistungen im Lesen u. s. w. — kommt in dem Buche selbst ausführlich genug zur Sprache.

Über den zweiten Bestandteil — Beobachtungen hinsichtlich gewisser Stilmängel — will ich hier schon das Nötigste beifügen.

In einem Teil der gelehrt-fachwissenschaftlichen Litteratur, die mir bei meinen Studien durch die Hände ging, fiel mir etwas auf, was mich anfänglich sehr befremdete. Es war ein gewisses Gebrechen in der sprachlichen Darstellung. Selbstredend denke ich dabei nicht an sog. „Sprachdummheiten", überhaupt nicht an Grammatik u. dergl. sprachpolizeiliche Dinge, um welche die Schule sich gewöhnlich so viel Sorge macht; sondern an das, um deswillen der Franzose sagt: le stile c'est l'homme, — was also von der Gesamtbildung abhängt, woran je nach dem Stoffe auch Gemüt und Charakter beteiligt sein können, worauf jedoch die Schulgrammatik als solche unmittelbar wenig oder gar keinen Einfluß hat. Das gemeinte Gebrechen besteht in einer ungewöhnlichen Schwerfälligkeit des Stils, die sich für den Leser häufig auch als Unklarheit und Undeutlichkeit fühlbar macht. Nicht selten pflegen dann auch erschreckend langatmige Sätze mit unterzulaufen; ich meine nicht kunstmäßig geformte Perioden, die an und für sich nicht schwer verständlich zu sein brauchen, sondern das, was man Satzhaufen heißen müßte, wo die Einzelsätze teils wieder und wieder ineinandergeschachtelt, teils wie aufs Geratewohl aneinandergeschoben sind. Solch ein Satzungeheuer steht dann aus wie jene alten Gebäude, wo im Laufe der Zeit bald hier bald dort ein Stück angebaut, hineingebaut und aufgebaut worden ist, so daß der gescheiteste Architekt nicht mehr zu sagen weiß, welchen Stil es repräsentiert, wenn es nicht der Barbarenstil heißen soll.

Ich fragte mich nun, wie diese Schwerfälligkeit der sprachlichen Darstellung zu erklären sei, nämlich gerade bei diesen Personen, die doch

anerkannt sachkundig und von Jugend an aufs beste geschult waren, und denen das, was sie sagen wollten, unzweifelhaft klar genug war, um es auch andern klar machen zu können. Anfänglich glaubte ich, das fragliche Gebrechen hänge wohl mit der Schwierigkeit des behandelten Stoffes zusammen, da es sich — wenigstens nach meiner Erfahrung — am häufigsten und schlimmsten bei gelehrten Theologen und Philosophen zeigte. Allein es finden sich in diesen Fächern auch Autoren, die ausnehmend klar und selbst gemeinverständlich zu reden verstehen; so unter den Theologen z. B. Luther, Calvin u. a.; auf philosophischem Gebiete z. B. Locke, und musterhaft in jedem Betracht namentlich Herbart, unter den neueren: Albert Lange und O. Flügel. Überdies begegnete mir die stilistische Schwerfälligkeit doch auch bei manchen Philologen, Historikern, Juristen (z. B. in gerichtlichen Erkenntnissen), also in solchen Wissenschaften, wo der Schriftsteller weniger mit spekulativen Schwierigkeiten zu kämpfen hat als in der Theologie und Philosophie. Und was die erwähnten Satzungetüme betrifft, so kamen dieselben auch in solchen Litteraturstücken vor, wo der Stoff klar vorlag und es sich fast nur um einfaches Erzählen handelte, z. B. in Biographien, Charakterschilderungen u. dergl., und hier waren es gerade wieder gelehrte Theologen, welche in diesen Sprach-Mißgeburten das höchste leisteten. Endlich zeigte sich die stilistische Schwerfälligkeit und Undeutlichkeit — wenn auch nicht der schlimmsten Art, so doch um desto häufiger — in der politischen Tagespresse, welche es in der Regel nur mit solchen Fragen zu thun hat, die bereits vielfach pro und contra durchgesprochen sind und darum nicht zu den schwierigen gerechnet werden können. Besonders waren es hier die wichtigeren Aufsätze, wie Leitartikel, Proklamationen, Aufrufe u. s. w., worin jenes Gebrechen vorkam, während doch die Verfasser, weil sie ein großes Publikum vor Augen hatten und auf dasselbe kräftig einwirken wollten, sich um so mehr der Klarheit und Gemeinverständlichkeit hätten befleißigen müssen. Man könnte nun denken, bei dieser Art von Schriftstellerei sei die Eile an jenem Übel schuld gewesen. Gesetzt, dem sei so, dann war wenigstens die Schwierigkeit des Stoffes nicht schuld. — Aus alledem ergiebt sich also, daß der zuerst angenommene Erklärungsgrund, die Schwerfälligkeit und Undeutlichkeit der sprachlichen Darstellung rühre von der Schwierigkeit der Gedankenarbeit her, nicht zutreffend oder wenigstens nicht ausreichend war. Es mußte demnach eine bessere Erklärung gesucht werden.

Da der behandelte Stoff, das Gedankenobjekt, nicht weiter in Frage kam, so mußte sich der Blick auf die subjektive Seite, auf die Autoren selbst richten; natürlich nicht auf die Einzelperson und ihre Individualität, sondern auf etwas, das ihnen gemeinsam war, also auf ihren Bildungs-

gang. Der Bildungsgang unserer Gelehrten ist bekanntlich der gymnasiale (oder ein ähnlicher). Derselbe wird aber, zumal hinsichtlich der Sprachbildung, allgemein für den vorzüglichsten gehalten. Hinsichtlich der Sprachschulung unzweifelhaft nicht ohne Grund; denn in diesen Schulen wird (nach Vollendung des Elementarkursus) 9 bis 10 Jahre lang weit mehr als die Hälfte der ganzen Unterrichtszeit dem sprachlichen Lernen gewidmet, und dieses umfaßt mindestens vier Sprachen: außer der Muttersprache noch drei fremde. Aber trotz alledem und alledem treffen wir bei den erwähnten Autoren, welche diese vorzügliche Sprachschulung genossen haben, jenes auffällige Gebrechen in der sprachlichen Darstellung, die Schwerfälligkeit des Stils samt den barbarischen Satzungeheuern. Man könnte nun supponieren, jene Männer möchten vielleicht gerade für das sprachliche Lernen wenig begabt gewesen sein. Indessen diese Annahme erweist sich bei näherem Besehen als unzulässig; denn bei denjenigen Gymnasiasten, welche sich später der gelehrten Laufbahn widmen, darf in der Regel für gewiß gehalten werden, daß sie gut und wahrscheinlich sehr gut beanlagt sind, auch für das sprachliche Lernen; und mutmaßlich haben im Abiturientenzeugnis jener Schriftsteller die Censuren in den Sprachen mindestens „gut", wenn nicht gar „vorzüglich" gelautet. Der Blick auf den Bildungsgang dieser Männer hat uns also das bezeichnete Manko in ihrem Stil nicht nur nicht aufgeklärt, sondern vielmehr das Auffällige dieser Erscheinung noch gesteigert, ja geradezu rätselhaft gemacht. — Man könnte schließlich etwa noch annehmen wollen, der Fehler im Bildungsgange hätte vielleicht darin gelegen, daß durch die vielen fremden Sprachen die Beschäftigung mit der Muttersprache zu kurz gekommen wäre. In den früheren Jahrhunderten würde diese Annahme erlaubt gewesen sein, aber seit einigen Menschenaltern nicht mehr. Gesetzt indessen, bei jenen Personen wäre die Muttersprache wirklich zurückgesetzt worden, so steht dem gegenüber, daß das Erlernen einer fremden Sprache, falls es nicht allzu verkehrt geschieht, doch immer auch der Muttersprache sehr zu gute kommt. Mag nun immerhin bei ihrem Bildungsgange hinsichtlich der Muttersprache etwas versäumt worden sein, so reicht dieses kleine Manko doch bei weitem nicht aus, um jenes große Gebrechen im Stil zu erklären. Ich mußte mich also nach neuen Erklärungsgründen umsehen.

Der letzterwähnte Punkt, daß möglicherweise die Muttersprache etwas vernachlässigt worden sei, lenkte meinen Blick auf eine dritte Stelle, wo ein solches Versäumnis nicht stattgefunden haben kann. Ich meine nämlich die belletristische (schönsprachliche) Litteratur in ihren zahlreichen Gattungen und Arten. In sprachlicher Hinsicht unterscheidet sich diese Litteratur

von der fachwissenschaftlichen darin, daß die letztere zunächst nur die Aufgabe hat, klar und deutlich zu sagen, was sie sagen will; während die belletristische ihre Aufgabe dahin steigert, daß das Gesagte nicht bloß klar und deutlich, sondern auch künstlerisch schön sein müsse. Bei berufsmäßigen Schriftstellern dieser Art wird man für gewiß annehmen können, daß sie sich um das, was zur Schönheit in Poesie und Prosa gehört, mit wirklichem Fleiß bekümmert und darum namentlich auch an den vorhandenen Musterleistungen in der Muttersprache sich eifrig gebildet haben. Ist nun auf dem Gebiete der Belletristik (inkl. Redekunst) bei uns alles in Ordnung? Kommen hier keinerlei Gebrechen von Belang vor? Allerdings wird man hier selbst bei Autoren dritten und vierten Ranges jene Schwerfälligkeit des Stils, wie sie die fachwissenschaftliche Litteratur mitunter zeigt, niemals finden, geschweige jene wucherischen Satzformen. Gleichwohl weist auch die belletristische und Rede-Litteratur offensichtliche Mängel auf und dazu auffälligerweise nicht selten und zwar noch auffälliger gerade deshalb, weil manche dieser Mängel für Schönheit gehalten werden. Wir hätten es demnach nicht bloß mit gelegentlichen Fehlern, sondern zum Teil mit Verirrungen des Geschmacks, der Theorie, zu thun. Was wird nicht alles für schön, für erhaben, für meisterhaft gehalten! Da wird in den öffentlichen Blättern irgend einer Festrede nachgerühmt, sie sei sehr „schwungvoll" gewesen, — und in der That, ohne „Schwung" scheint es heutzutage kein Beifall suchender Festredner mehr zu thun; — vielleicht bestand aber das Schwungvolle lediglich in Echauffement, Wortschwall, künstlich aufgebauschten Perioden, hochtrabenden Ausdrücken, kraftvollem Pathos und vor allem in reichlich eingestreuten Parteiphrasen und -Stichworten. Vor einem Publikum, das diese Art von „Schwung" schön findet, wäre Demosthenes unzweifelhaft durchgefallen. — Ähnliche Geschmacksverirrungen, wenngleich anderer Art und weniger auffällig, kommen auch in den übrigen Gattungen der Belletristik vor. Hören wir den anerkannten Hauptgesetzgeber auf dem Gebiete des sprachlich Schönen. Lessing sagt in seiner kurzen, schlagenden Weise: „Die größte **Deutlichkeit** ist die größte **Schönheit**."*) Das heißt also: alle Schönheit in der Sprache wird gemessen an der Deutlichkeit. Wohlverstanden: er verbietet nichts von all den Mitteln, welche für tauglich erachtet werden, um die Schönheit der Rede zu heben; er sagt vielmehr gleich dem Heidenapostel auf anderm Gebiete: „alles ist euer." Allein er erkennt von jenen Mitteln keins von vornherein als tauglich an, sondern behauptet: sie

*) Bekanntlich pflegte auch Diesterweg diesen Lessingschen Ausspruch einzuschärfen; sein bahnbrechendes „Lehrbuch der mathematischen Geographie und populären Heimatskunde" trägt denselben als Motto.

müssen das erst dadurch beweisen, daß sie zur Deutlichkeit des Gedankens beitragen. Thun sie das nicht, so sind sie wertlos, bloßer Flitter, der das Fehlen der echten Schönheit verdecken soll; und hindern sie gar die Deutlichkeit, so bedeuten sie das Gegenteil der Schönheit und sind vom Übel. Der sprachliche Ausdruck muß dem Gedanken so eng anliegen, wie die Haut dem Leibe; er muß dem Inhalt wie angewachsen sein. Soll irgend einmal die Sprache noch etwas anderes leisten, als der Wahrheit und der Schönheit zu dienen, also etwa den momentanen Eindruck verstärken, oder überreden, überrumpeln, bestechen u. s. w., so gehen uns diese Zwecke und ihre Mittel, auch wo sie erlaubt wären, nichts an; mit der eigentlichen, der angewachsenen Schönheit haben sie nichts zu thun.

Wenn einmal das Schwert dieses Lessingschen Kanons über die Belletristik und Redekunst käme, — hei, wie würden da die Späne massenhaft umherfliegen, und nicht bloß Späne! Selbst die glänzende, prächtige, vornehme Schillersche Prosa würde vor diesem Richterstuhle bei weitem nicht das Prädikat Nr. 1 erhalten, geschweige eine solche, die unter jener steht; nur Goethes Prosa und was ihr ähnlich ist, würde zur ersten Rangklasse zählen können.

Es giebt auch ein gewisses äußeres Kennzeichen, um zwischen zweierlei Schönheiten, die aber verschieden geartet sind, die höhere von der minderwertigen unterscheiden zu können, falls der Blick für die inneren Kennzeichen noch nicht völlig geöffnet ist. Nehmen wir z. B. die beiden obersten neudeutschen Klassiker, Schiller und Goethe. Bei der Schillerschen Prosa fällt das, was sie auszeichnet, so sehr in die Augen und imponiert dermaßen, daß ein solcher Beurteiler bei sich selbst sagt: nein, so etwas wirst du nie und nimmer leisten; daran versuchst du dich nicht. Die Goethesche Prosa dagegen zeigt so wenig Glanz und Pracht, so wenig Pathetisches, ist so verständlich, so natürlich, so einfach, wie wenn die Worte ohne alle Mühe dahingeworfen wären; so daß der Beurteiler bei sich selbst denkt: ja, so etwas, das könntest du am Ende auch leisten. Da haben wir's. Diejenigen Charakterzüge oder Elemente des Schönen, welche auch dem Minderkundigen merkbar werden, die sind eben noch nicht das höchste*) — Hat der Sprach- und Kunstkenner Lessing recht, dann schleppt

*) Dieser Gegensatz zwischen dem Grade der Merkbarkeit und dem Grade der Schönheit resp. der Schwierigkeit findet sich nicht bloß bei der Sprachkunst, sondern auch bei den übrigen Künsten. In der Selbstbiographie des Malers W. v. Kügelgen ist es interessant zu lesen, auf welchem Wege er jenem Gegensatz auf seinem Kunstgebiete schon als Knabe zufällig auf die Spur kam. (Vgl. „Jugenderinnerungen eines alten Mannes", Berlin, Bessersche Buchhandlung.) Daraus erklärt sich auch, wie es manche Leute giebt, die bei einem Kunstwerke von Menschenhand dergestalt

die belletristische und Redekunst-Litteratur, obwohl sie sprachlich geförderter ist als die fachwissenschaftliche, in den meisten ihrer Leistungen noch mehr Fehler mit sich als diese. Und wohlverstanden: diese Fehler sind da obwohl die betreffenden Autoren unzweifelhaft sich viel mit der Muttersprache und ihren besseren Erzeugnissen beschäftigt haben. Ergo, der angenommene dritte Erklärungsgrund: der Mangel an Deutlichkeit bei manchen fachwissenschaftlichen Schriftstellern, so wie derselbe Mangel und andere Fehler innerhalb der belletristischen und Rede-Litteratur, rührten vielleicht von der unzulänglichen Beschäftigung mit der Muttersprache her, hat sich ebenfalls als nicht ausreichend erwiesen.

Das führte mich auf eine vierte Beobachtungsstelle. Fassen wir auch diese noch ins Auge; vielleicht hilft sie uns auf die rechte Spur. Diese vierte Stelle ist die fachwissenschaftliche Litteratur auf dem Gebiete der Naturkunde. Jene erschreckende Schwerfälligkeit resp. Undeutlichkeit, die man bei nicht wenigen Theologen, Philosophen, dazu bei manchen Juristen, Historikern, Zeitungsschreibern u. s. w. antrifft, findet sich hier, wenigstens bei den Fachmännern, so gut wie gar nicht. Die Sprache ist, ähnlich wie bei der Mathematik, durchweg klar, bestimmt und knapp, kurz, dem Gedanken wie angewachsen. Die Geschmacksverirrungen der Belletristik und Rhetorik sind hier ohnehin nicht zu befürchten, weil die Fachwissenschaften nicht in Versuchung kommen können, um einer vermeintlichen Schönheit willen die Deutlichkeit zu vernachlässigen.*)

So die Resultate meiner Umschau. Stellen wir dieselben kurz zusammen.

1. Die stilistische Schwerfälligkeit resp. Undeutlichkeit fand sich vornehmlich unter den Theologen, Philosophen, Juristen u. s. w. — also im Gebiete der humanistischen oder Geisteswissenschaften.

   In einer etwaigen unzulänglichen Beschäftigung mit der Muttersprache kann dieser Fehler nicht seinen Hauptgrund haben, weil
2. in der belletristischen und rhetorischen Litteratur, wo die Beschäftigung mit der Muttersprache vollaus vorhanden ist, sich ebenso schlimme, wenn auch anders geartete Verstöße wider

von Bewunderung hingerissen werden, daß sie vor dem Autor fast in die Knie sinken, um ihn anzubeten, während sie an den viel herrlicheren Werken der Natur keine Meisterhand erkennen können und es für ein Zeichen der Unbildung halten, wenn jemand ausruft: „Die Himmel erzählen die Ehre Gottes und das Firmament verkündigt seiner Hände Werk."

*) Auf die medizinische Litteratur paßt allerdings jenes Lob insofern nicht ganz, als ihre Darstellungen durch die unnatürlich gehäuften technischen Fremdwörter in ein gewisses mysteriöses Dunkel gehüllt sind, — ähnlich wie die Rezepte. Jedenfalls ist der naturkundliche Stoff an diesem stilistischen Zopfe unschuldig.

die Deutlichkeit finden und dazu die verirrte Meinung, diese Mängel in der Deutlichkeit seien Schönheitszeichen.

3. Die fachwissenschaftliche Litteratur auf dem *naturkundlichen* Gebiete ist durchweg von beiderlei Fehlern frei. Selbst diejenigen belletristischen Schilderungen, welche ihren Stoff aus der Natur entnehmen, haben in der Regel an diesen Vorzügen noch einen Anteil; wo und insofern das nicht der Fall ist, da beweist dies, daß die in der Belletristik heimischen Verstöße gegen die Deutlichkeit von dort auf das Naturgebiet *übertragen* worden sind.

Besonders beachtenswert, weil allem Vermuten widerstreitend, ist

4. die auffällige Thatsache, daß *der langjährige Sprachbildungsweg der höhern Schulen*, den man allgemein für den besten hält, doch zur Erzielung der *Deutlichkeit*, die Lessing für das unerläßliche und entscheidende Kennzeichen eines guten Stils erklärt, anscheinend wenig oder gar nichts beiträgt; denn wenn die naturwissenschaftlichen Schriftsteller ihre deutliche Redeweise jenem Bildungsgange verdankten, so müßte sich diese vorteilhafte Wirkung auch bei allen übrigen, die jene Sprachschulung genossen haben, finden, was aber eben nicht der Fall ist. Ferner: unter denjenigen Berufsklassen, welche ihre Schulbildung nicht auf jenem vielsprachigen Wege erlangt, dabei aber in der Federführung fortgesetzt sich geübt haben — z. B. unter den gewerblichen Geschäftsmännern, den Volksschullehrern u. s. w. — giebt es verhältnismäßig weit mehr Personen, die das, *was ihnen selbst sachlich klar ist*, gemeinverständlich und somit deutlich auszudrücken verstehen als unter den gelehrt geschulten Ständen (abgesehen von den Naturwissenschaftlern); und eine solche Schwerfälligkeit des Stils mit solchen Satzungeheuern, wie bei den oben erwähnten Gelehrten, kommt bei diesen Berufsklassen, wo sie in ihrem Fache schriftstellerisch auftreten, überhaupt nicht vor. Der Einwand, daß jene es mit schwierigeren Gedankenproblemen zu thun hätten als diese, trifft den Punkt nicht, auf den es ankommt; denn es handelt sich lediglich darum, ob jemand das, was *ihm selbst klar* ist, klar ausdrücken kann; ist einer mit seiner eigenen Gedankenarbeit noch nicht im reinen, so hat er auch nicht den Beruf, darüber zu schriftstellern.

Wie der Leser merkt, sind wir der Erklärung, woher der Mangel n stilistischer Deutlichkeit bei einem Teil der fachwissenschaftlichen Litteratur nd in der Belletristik stammt, allmählich beträchtlich näher gerückt.

Der Umstand, daß die Verstöße gegen die Deutlichkeit in der fachwissenschaftlichen Litteratur nur auf dem Gebiete der Geisteswissenschaften, nicht aber auf dem der Naturwissenschaften vorkamen, drängt dahin, nunmehr die Stoffe in ihrer Eigenartigkeit zu besehen.

Im Schulunterricht kommen ihrer für unsere Frage hauptsächlich drei in Betracht: 1. die Naturkunde, 2. die Geisteswissenschaften, vertreten durch Religion und Profangeschichte inkl. Gesellschaftskunde, 3. als Vertreter des Sprachunterrichts das belletristische Lesebuch, welches inhaltlich beide Stoffarten umfaßt.

Diese dreierlei Lehrstoffe wollen wir der Reihe nach besehen, wie weit sie ein deutliches Reden begünstigen oder nicht.

Wir beginnen mit der Naturkunde.

Hier können wir, nach dem Vorausgegangenen, schon sofort einen Hauptsatz, den wichtigsten, in aller Form feststellen:

Die Beschäftigung mit naturkundlichen Stoffen **begünstigt** die Deutlichkeit der Redeweise und zwar in hohem Maße. — Daraus folgt weiter: bei unzulänglicher Beschäftigung mit diesen Stoffen ist die Erlangung einer deutlichen Redeweise sehr erschwert.

Hier muß aber davor gewarnt werden, diesen Satz ohne weiteres in die pädagogische Praxis übersetzen zu wollen, also etwa zu denken: wenn man nur dafür sorge, daß im Lehrplan der Schule die nötige Portion Naturkunde stehe, dann sei die Sache gemacht, d. i. dann werde die deutliche Redeweise sich von selbst einstellen. Das wäre ein arger Irrtum. Der obige Satz spricht ja nicht von einem „Von selbst sich einstellen", sondern bloß von einem „Begünstigen". Daß die Naturdinge gleichsam mit Zauberkraft auf ein deutliches Reden hinwirken, wird doch niemand glauben; folglich muß alles natürlich zugehen. Wir müssen darum genauer fragen, in welcher Eigentümlichkeit der Naturobjekte der Grund der Begünstigung liegt, und wie dann dieser Grund wirkt.

Das läßt sich unschwer erkennen.

Da die Dinge und Vorgänge der Natur, weil sie körperlicher Art sind, den Sinnen unmittelbar vorgeführt werden können, so entstehen deutlichere Anschauungen, als es im Gebiete der Geisteswissenschaften möglich ist, und damit auch deutlichere Begriffe. Die erste und unerläßlichste Vorbedingung zum deutlichen Reden, nämlich Klarheit der Anschauungen und Begriffe, ist somit erfüllt. So weit wirken die Naturobjekte auf die Sprachbildung, nämlich vorbereitend, ganz von selbst, ohne ein besonderes Zuthun des Lehrers.

Diese erste Förderung des deutlichen Redens fehlt bei den beiden anderen sachunterrichtlichen Gebieten, dem religiösen und humanistischen. Ebenso fehlt sie innerhalb des eigentlichen Sprachunterrichts, beim belletristischen Lesebuche, — ja hier fehlt sie in einem noch schlimmeren Maße als dort, aus einem Grunde, den wir unten näher kennen lernen werden.

Nun kommt eine zweite Förderung hinzu. Weil der Schüler im naturkundlichen Unterricht die sachlichen Anschauungen und Begriffe klarer und schärfer auffaßt, so wird er auch die bezüglichen sprachlichen Ausdrücke, die er vom Lehrer hört, klarer und bestimmter auffassen. Damit geschieht also schon ein Schritt in die Sprachbildung hinein. Derselbe vollzieht sich teilweise wieder ganz von selbst, doch tritt anderenteils zugleich die sprachbildende Thätigkeit des Lehrers mit auf. Hier ist aber auch die Stelle, wo diese Lehrthätigkeit absichtlich und planmäßig mit eingreifen muß, weil sonst dieses zweite Förderungsangebot der Naturkunde nicht vollaus benutzt werden würde. Diese Benutzung hat dadurch zu geschehen, daß der Schüler angehalten wird, sich stets thunlichst klar und bestimmt auszudrücken. Es steht übrigens dem Lehrer nicht frei, ob er dies thun will oder nicht; denn da hier für den Schüler ein annähernd deutliches Reden wirklich möglich ist, jedenfalls leichter als auf den anderen Gebieten, so wird das Dringen auf deutlichen Ausdruck auch Erfolg haben; einen solchen Erfolg, der anderswo nicht zu gewinnen ist, fahren lassen, wäre offenbare Vernachlässigung und dazu eine solche, die durch nichts wieder gut gemacht werden kann. Doch auch noch aus einem andern Grunde darf der Lehrer an dieser Sorge nicht vorbeigehen. Da es in der Naturkunde wie in der Mathematik leichter möglich ist, sich knapp und bestimmt auszudrücken, so gehört es zur Ehre und gleichsam zum Wesen dieser Wissenschaften, daß sie diese sprachliche Tugend auch wirklich besitzen. Das zeigt auch ihre fachwissenschaftliche Litteratur. Wenn nun ein Lehrer, z. B. an einer höhern Schule, dem berufsmäßig nur die Naturkunde und Mathematik obliegen, denken und sagen wollte: ich habe es nicht mit der Sprachbildung, sondern nur mit naturwissenschaftlichen und mathematischen Kenntnissen zu thun, so würde derselbe dadurch beweisen, daß ihm der Geist seiner Fachwissenschaften fehlt, und er nur ein naturwissenschaftlicher und mathematischer Lohndiener ist. Ich habe diesen Punkt mit erwähnt, damit der Leser im Auge behalte, daß wir hier immer nur von einer solchen sprachbildenden Thätigkeit des Lehrers reden, die nicht im Dienst der Sprachstunden, sondern im Namen der Naturkunde geschehen muß, gleichviel ob gern oder ungern.

Noch eine dritte Förderung der stilistischen Deutlichkeit von seiten der Naturkunde haben wir zu verzeichnen. Wird der naturkundliche Unterricht

so erteilt, daß die erste und zweite Förderung wirklich eintritt, also der Schüler auf diesem Gebiete klare Anschauungen und Begriffe gewinnt und im deutlichen Reden sich übt: dann vollzieht sich damit auch ein Gewöhnen an klares Auffassen und deutliches Reden. Darin liegt psychologisch ein Doppeltes: einmal das Bedürfnis oder Verlangen nach solcher Auffassungs- und Ausdrucksweise, und sodann die gesteigerte Fähigkeit dafür.

So finden wir demnach die Naturkunde mit drei Vorzügen für die Förderung der stilistischen Deutlichkeit ausgerüstet. Damit ist das Rätselhafte, welches die oben erwähnten stilistischen Mängel innerhalb der fachwissenschaftlichen und belletristischen Litteratur an sich tragen, der Hauptsache nach aufgeklärt. Dabei will gemerkt sein, daß eigentlich schon der erste Vorzug, nämlich das leichtere Gewinnen klarer Anschauungen und Begriffe, alles erklärt, da die beiden andern Förderungen eigentlich nur die Folgewirkung dieses ersten Vorzuges sind.

Stellen wir das Erklärungsresultat im einzelnen fest.

Zum ersten ist erklärt, warum die naturkundliche Litteratur hinsichtlich der Deutlichkeit des Stils so auffällig vor der übrigen fachwissenschaftlichen und der belletristischen Litteratur sich auszeichnet.

Zum andern ist erklärt, daß die Stilmängel in den Geisteswissenschaften und in der Belletristik vornehmlich daher rühren, weil es hier weit schwerer hält, zu klaren Anschauungen und Begriffen zu gelangen, vollends dann, wenn in der Jugendzeit eine gründliche Schulung an den naturkundlichen Stoffen gefehlt hat.

Zum dritten ist erklärt, warum der umfassende und langjährige Sprachunterricht der höhern Schulen, trotz seiner anderweitigen Vorteile, doch zur Erzielung der stilistischen Deutlichkeit wenig beiträgt, da er das, was an der Klarheit der Anschauungen und Begriffe in den Geisteswissenschaften fehlt, nicht ersetzen kann.

Zum vierten ist erwiesen, daß dasselbe von der Beschäftigung mit der belletristischen Litteratur (bezw. mit dem belletristischen Lesebuche) gilt, — vollends dann, wofern diese Litteratur noch vielfach an solchen Fehlern wider die Deutlichkeit leidet, welche der verirrte Geschmack für Schönheit hält.

Die Anwendung dieser wertvollen Aufschlüsse für die Lehrpraxis läßt sich jetzt leicht feststellen.

Gilt es, das erste und unerläßlichste Stück der Sprachbildung — die Deutlichkeit des Stils — zu erzielen, dann ist der naturkundliche Unterricht derjenige Lehrgegenstand, welcher die unentbehrlichste und wichtigste Hülfe leisten muß.

Was hat nun der Lehrer hier für diesen Zweck zu thun?

1. Vor allem ist dafür zu sorgen — was auch schon für den sachlichen Lernzweck das wichtigste ist — daß der Schüler klare Anschauungen und Begriffe gewinne. (Selbstredend kann das nur durch Vorführung der Objekte in natura geschehen, jedes Buchlernen ist bei der Anschauungsoperation ausgeschlossen.)
2. Der Schüler muß angehalten werden, sich möglichst deutlich und kurz auszudrücken.
3. Beides muß mit derjenigen Sorgfalt und Stetigkeit geschehen, daß ein Gewöhnen eintritt, d. i. das Bedürfnis nach Klarheit in Auffassung und Redeweise, und eine gesteigerte Fähigkeit dafür. — In dem Maße, wie dieses Gewöhnen gelingt, hat dasselbe die Folgewirkung, daß es in irgend einem Maße auch dem sachlichen und sprachlichen Lernen in den übrigen Lehrfächern zu gute kommt, d. i. daß auch dort das Bedürfnis und die Fähigkeit für Klarheit in Auffassung und Redeweise sich steigern.

So in der Naturkunde, — wenn die Vorzüge dieses Lehrstoffes r die Sprachbildung voll ausgenutzt werden sollen. Das alles muß on ohnehin, nämlich um des sachlichen Lernzweckes willen, geschehen, eichviel ob der Sprachlehrer diese bedeutende Hülfe dankbar anerkennen ill oder nicht. Ob es auch besondere sprachunterrichtliche Mittel ebt, um die Vorteile der Naturkunde noch besser für die Sprachbildung szunutzen, wird weiter unten zu überlegen sein.

Besehen wir jetzt die beiden andern sachunterrichtlichen Fächer, Reli- on und Geschichte (inkl. Gesellschaftskunde).

Als Geisteswissenschaften stehen sie hinsichtlich derjenigen Seite der prachbildung, wovon wir hier zu reden haben, hinter den Naturwissen- aften weit zurück. (Daß sie für andere Seiten der Sprachbildung iederum sehr förderlich sind, namentlich dadurch, daß sie stärker und fer ins Gemütsleben eingreifen, geht uns jetzt nicht an.) Da jedoch e Deutlichkeit der Rede auch in den Geisteswissenschaften angestrebt erden soll und muß, dieselbe aber zuoberst von deutlichen Anschauungen id Begriffen abhängt: so ist klar, daß im Religions- und im Geschichts- iterricht die nämlichen drei Lehrthätigkeiten vorzunehmen sind, die vorhin i der Naturkunde namhaft gemacht wurden. Also:

1. dem Schüler zu klaren Anschauungen und Begriffen zu verhelfen;
2. denselben zu einer deutlichen und knappen Ausdrucksweise anzuhalten; und so

3. ein Gewöhnen (Bedürfnis und Fähigkeit) in beiden Richtungen in Gang zu bringen.

Bemerk. zu 1: Da in diesen Fächern die Anschauungen nicht unmittelbar, sondern nur auf sprachlichem Wege vermittelt werden können, so weist dieses Erschwernis darauf hin, daß hier nur das beste Mittel gut genug ist, nämlich das mündliche Lehrwort. Im ersten Lehrstadium (Anschauungsoperation) ist demnach die Hülfe eines Buches schlechterdings unzulässig — (somit auch die verbesserte Form, wie die Zillersche Schule bei historischen Stoffen bisher das Lesen mit zu benutzen pflegt).*)

Bemerk. zu 2 und 3: Wegen der Schwierigkeit, womit im Gebiete der Geisteswissenschaften die Deutlichkeit der Rede zu kämpfen hat, wird der Lehrer sich hier mit mäßigen Leistungen zufrieden geben müssen. Hier, wo die Gesinnungsbildung der Hauptzweck ist, würde jedes übertriebene oder auch nur lästige Drängen auf eine äußerliche Sprachleistung sich schwer rächen, da die angeregten Gefühle ein solches Dreinfahren nicht vertragen, und um so weniger vertragen, je lebendiger sie sind. (Hört! Hört!) Um so mehr wird darum darauf gerechnet werden müssen, daß im naturkundlichen Unterricht, wo der Stoff eine solche sprachliche Schulung gut erträgt, dieselbe nicht versäumt worden ist, und dann die dort gewonnene Gewöhnung hier dem Lehrer still und unvermerkt zu Hülfe kommt. — An dieser Stelle ist über den Einfluß des naturkundlichen Unterrichts auf das Lernen im Gebiete der Geisteswissenschaften noch ein Gedanke nachzuholen, der oben mit Absicht zurückgehalten wurde. Der sprachliche Ausdruck für geistige Objekte ist schon an und für sich, ganz abgesehen von pädagogischen Gesichtspunkten, sehr abhängig vom naturkundlichen Wissen und Sprechen. Es liegt dies darin, daß alle Worte für geistige Dinge, Vorgänge und Beziehungen — alle ohne Ausnahme — hergenommen sind von Namen für sinnliche Dinge, Vorgänge und Beziehungen. Es sind also allesamt bildliche oder Gleichnisausdrücke, die ursprünglich aus der Naturkunde stammen, wie bei allen denjenigen Worten, deren Wurzel noch kenntlich ist, deutlich zu Tage liegt und in jedem guten onomatischen Wörterbuche näher ersehen werden kann. Je schärfer nun die ursprüngliche, die sinnliche Bedeutung eines Wortes aufgefaßt ist, desto richtiger wird seine abgeleitete, geistige Bedeutung erfaßt werden; und umgekehrt, je unvollkommener seine sinnliche Bedeutung erkannt ist, desto unvollkommener wird die Erkenntnis der geistigen Bedeutung sein. Kurz, was dort versäumt wird, kann hier niemals wieder

*) Vgl. meinen darauf bezüglichen Anhangsaufsatz in der Schrift: „Der didaktische Materialismus", 3. Aufl., (Ges. Schr. II. 2.) Anhang Nr. 5.

gut gemacht werden. Rechnet man diese natürliche Abhängigkeit der Geisteswissenschaften von der Naturkunde zu der oben besprochenen pädagogischen Abhängigkeit hinzu, so wird vollends klar, wie sehr die Geisteswissenschaften und der Sprachunterricht sich selber im Licht gestanden haben, als früher — vor Comenius und noch lange nachher — die Naturkunde aus allen Schulen, höheren und niederen, verbannt war; und wie kurzsichtig diejenigen sind, welche auch heutzutage noch glauben, im Interesse jener Lehrfächer die Naturkunde wenigstens in der Volksschule vom selbständigen Betriebe ausschließen zu sollen.

Wir können jetzt überblicken, welche wichtigen Dienste die Naturkunde und die beiden andern sachunterrichtlichen Fächer (Religion und Menschenleben) für die Sprachbildung in Lessings Sinne zu leisten vermögen.

Jedes dieser Fächer leistet ein Dreifaches:

es sorgt für klare Anschauungen und Begriffe;

es übt ein deutliches Reden;

es bewirkt ein Gewöhnen in beiden Richtungen;

und das geschieht unausgesetzt durch die ganze Schulzeit hindurch. Diese sprachbildenden Hülfsdienste leisten aber die drei sachunterrichtlichen Fächer nicht auf fremde Bestellung, nicht im Auftrage des Sprachunterrichts, sondern ganz von selbst in und mit der Arbeit, die sie für ihre eigenen sachlichen Lernzwecke zu thun haben, falls sie diese ihre eigene Arbeit pflichtmäßig, nämlich pädagogisch richtig, thun.

Wir sehen also, daß die Sprachbildung einem Baume gleicht, der in den Boden des Sachunterrichts gepflanzt ist und zwar so, daß er in jedes dieser drei Gebiete — Religion, Menschenleben, Natur — je eine starke Nährwurzel hineinsenkt, jedoch die stärkste, die Pfahlwurzel, in die Naturkunde; und daß jede dieser drei Nährwurzeln drei Zweig- oder Saugwürzelchen hat. Diese drei Nährquellen sind nicht durch Menschenwitz geschaffen, sondern durch die Natur der Dinge und die Natur der Seele gegeben; sie sind da und waren da vor allem Sprachunterricht und sind ohne ihn wirksam; und wenn er da ist, so hat er an ihnen eine unentbehrliche und durch nichts zu ersetzende Hülfe. Das kann ihm auch die Litteraturgeschichte bezeugen. Die altklassischen Sprachperioden, z. B. die griechische zu Homers Zeit und die altdeutsche zur Zeit des Nibelungen-Liedes und früher, waren möglich ohne schulmäßigen Sprachunterricht; sie erwuchsen und erblühten aus den natürlichen Wurzeln der Sprachbildung.

Treten wir nunmehr an den eigentlichen Sprachunterricht heran.

Als sein Haupt-Hülfsmittel galt seither das sog. „Lesebuch"; mit Recht, denn hier erhält die Sprachbildung eine vierte Nährwurzel, deren

Boden die belletristische Litteratur ist. Mit diesem Teile des Sprachunterrichts haben wir es jedoch hier nicht zu thun. Wenn mein Thema von einer „Reform des Sprachunterrichts“ redet, so wird angenommen, daß die Behandlung des belletristischen Lesebuches und was damit zusammenhängt (Lesen, Grammatik, Aufsatzschreiben u. s. w.) völlig in Ordnung sei. Ob es in Wahrheit so ist oder nicht ist, geht mich jetzt nicht an. Die sprachunterrichtliche „Reform“, welche das Thema im Sinne hat, betrifft etwas anderes, eine Ergänzung, ein Plus. Es ist die Frage:

> Können die vorhin beschriebenen wertvollen Hülfsdienste, welche die drei sachunterrichtlichen Fächer der Sprachbildung schon von selbst leisten, nicht durch geeignete Mittel noch gesteigert werden?

Oder genauer ausgedrückt:

> Können die sprachbildenden Kräfte, welche in den drei sachunterrichtlichen Fächern (und insbesondere in der Naturkunde) liegen und teilweise schon von selbst wirken, nicht durch besondere Lehrmittel noch besser ausgenutzt werden?

Langjährige Überlegung hat mich darauf geführt, daß es in der That solche Mittel giebt; ihr Erfolg ist auch bereits durch längere praktische Erfahrung bewiesen. Nach meiner Taxe darf man sagen, daß der Sprachbildungsgewinn, den die drei sachunterrichtlichen Fächer bei rechtem Betrieb schon von selbst leisten, durch Anwendung jener besonderen Hülfsmittel auf mehr als das Doppelte gesteigert wird und zwar nicht bloß hinsichtlich der Lessingschen Kardinaltugend des Stils, sondern auch für alle übrigen Seiten der Sprachbildung. Überdies kommen diese Hülfsmittel auch dem sachlichen Lernen in allen drei Gebieten zu gute und nicht minder dem belletristischen Lesebuch in seinen eigenartigen Zwecken.

Welches sind nun diese besonderen Hülfs-Lehrmittel?

Es sind ihrer drei, genauer gesagt: dreierlei. Ich nenne sie in aufsteigender, d. i. den Grad ihrer Wichtigkeit andeutender, Reihenfolge.

1. Ein sachlich-onomatisches Wörterheft, das im Verfolg der Schulzeit vom Schüler selbst geschrieben wird und nicht minder notwendig ist als das Aufsatzheft.

2. Für jedes der drei sachunterrichtlichen Fächer (Religion, Menschenleben, Natur) ein Fragebüchlein (Wiederholungs- und Aufgabenbuch, Repetitorium, Enchiridion oder wie man es sonst nennen will), — also insgesamt ihrer drei.

3. Für jedes der drei sachunterrichtlichen Fächer ein (fachwissenschaftliches) Lesebuch, das sich den zu behandelnden sachlichen Lektionen genau anschließt, also insgesamt wieder ihrer drei.

In der nachfolgenden Schrift ist von diesen dreierlei Hülfsmitteln näher die Rede, insbesondere von dem Lesebuche. Hier nur ein paar kurze Bemerkungen.

Bemerk. zu 1: Im „Wörterheft" sollen die im Unterricht vorgekommenen (wichtigeren) Ausdrücke verzeichnet werden, welche dem Schüler erklärt werden mußten. Die Erklärung, sei es durch synonymische Worte oder durch kurze Umschreibung, wird beigefügt. Auf den unteren Stufen, wo die Schüler noch nicht schreibfähig genug sind, führt der Lehrer dieses Verzeichnis für sich; es ist dies nötig, — einmal damit er sich gegenwärtig halte, welche Wörter den Schülern bereits bekannt sind, und zum andern, damit der nachfolgende Lehrer den Stand der Klasse in diesem Punkte kennen lernen kann. — Von Zeit zu Zeit muß eine Prüfung vorgenommen werden, ob den Schülern die Erklärungen noch geläufig sind.

Bemerk. zu 2: Die drei „Fragebüchlein" (Repetitorien) stehen zunächst im Dienst des sachlichen Lernens. Sie sind ein Hülfsmittel zum Wiederholen und abschließenden Reproduzieren der vorgeführten Lektion, — sei es zur mündlichen Beantwortung, oder zur schriftlichen (Aufsatz), oder zur meditationsmäßigen Vorbereitung zu Hause. Sie setzen voraus, daß erst ein Wiederholen der Lektion durch freies Abfragen des Lehrers voraufgegangen sei, ebenso ein Lesen der Lektion (s. Nr. 3). Die mündliche und schriftliche Wiederholung und Erprobung des sachlich Gelernten an der Hand des Frageheftes ist aber zugleich eine vortreffliche Sprachübung, namentlich auch hinsichtlich der Deutlichkeit des Ausdrucks, da dieselbe nur in Verbindung mit dem Sachunterricht sich gewinnen läßt.

Jedenfalls bedarf die Oberstufe für jeden Zweig des Sachunterrichts ein solches Frageheft. Ob ein derartiges Hülfsmittel auch schon auf der Mittelstufe zweckmäßig wäre, bleibe hier eine offene Frage.

Als ich seiner Zeit dem jüngst verstorbenen Prof. Dr. Fabri das Repetitorium der Gesellschaftskunde übersandt hatte, bemerkte er in seiner Antwort: es sei schade, daß ich für meine sachunterrichtlichen Fragehefte den fremden Namen „Repetitorium" oder „Enchiridion" gewählt habe; sie sollten lieber „Katechismus" (der Gesellschaftskunde, der biblischen Geschichte u. s. w.) heißen. Diese Bemerkung freute mich nicht wenig: Dr. Fabri hatte mir das Wort aus dem Munde genommen; nur aus gewissen naheliegenden Rücksichten hatte ich den volkstümlicheren Namen nicht nehmen wollen. Beim Frageheft der biblischen Geschichte war dagegen der Titel „Enchiridion" (nach Luthers Vorgang) gerade deshalb gewählt worden, um dadurch an den volkstümlicheren Namen wenigstens zu erinnern. In Fabris Bemerkung liegt übrigens nebenbei auch die

Boden die belletristische Litteratur ist. Mit diesem Teile des Sprachunterrichts haben wir es jedoch hier nicht zu thun. Wenn mein Thema von einer „Reform des Sprachunterrichts" redet, so wird angenommen, daß die Behandlung des belletristischen Lesebuches und was damit zusammenhängt (Lesen, Grammatik, Aufsatzschreiben u. s. w.) völlig in Ordnung sei. Ob es in Wahrheit so ist oder nicht ist, geht mich jetzt nicht an. Die sprachunterrichtliche „Reform", welche das Thema im Sinne hat, betrifft etwas anderes, eine Ergänzung, ein Plus. Es ist die Frage:

> Können die vorhin beschriebenen wertvollen Hülfsdienste, welche die drei sachunterrichtlichen Fächer der Sprachbildung schon von selbst leisten, nicht durch geeignete Mittel noch gesteigert werden?

Oder genauer ausgedrückt:

> Können die sprachbildenden Kräfte, welche in den drei sachunterrichtlichen Fächern (und insbesondere in der Naturkunde) liegen und teilweise schon von selbst wirken, nicht durch besondere Lehrmittel noch besser ausgenutzt werden?

Langjährige Überlegung hat mich darauf geführt, daß es in der That solche Mittel giebt; ihr Erfolg ist auch bereits durch längere praktische Erfahrung bewiesen. Nach meiner Taxe darf man sagen, daß der Sprachbildungsgewinn, den die drei sachunterrichtlichen Fächer bei rechtem Betrieb schon von selbst leisten, durch Anwendung jener besonderen Hülfsmittel auf mehr als das Doppelte gesteigert wird und zwar nicht bloß hinsichtlich der Lessingschen Kardinaltugend des Stils, sondern auch für alle übrigen Seiten der Sprachbildung. Überdies kommen diese Hülfsmittel auch dem sachlichen Lernen in allen drei Gebieten zu gute und nicht minder dem belletristischen Lesebuch in seinen eigenartigen Zwecken.

Welches sind nun diese besonderen Hülfs-Lehrmittel?

Es sind ihrer drei, genauer gesagt: dreierlei. Ich nenne sie in aufsteigender, d. i. den Grad ihrer Wichtigkeit andeutender, Reihenfolge.

1. Ein sachlich-onomatisches Wörterheft, das im Verfolg der Schulzeit vom Schüler selbst geschrieben wird und nicht minder notwendig ist als das Aufsatzheft.

2. Für jedes der drei sachunterrichtlichen Fächer (Religion, Menschenleben, Natur) ein Fragebüchlein (Wiederholungs- und Aufgabenbuch, Repetitorium, Enchiridion oder wie man es sonst nennen will), — also insgesamt ihrer drei.

3. Für jedes der drei sachunterrichtlichen Fächer ein (fachwissenschaftliches) Lesebuch, das sich den zu behandelnden sachlichen Lektionen genau anschließt, also insgesamt wieder ihrer drei.

In der nachfolgenden Schrift ist von diesen dreierlei Hülfsmitteln näher die Rede, insbesondere von dem Lesebuche. Hier nur ein paar kurze Bemerkungen.

Bemerk. zu 1: Im „Wörterheft“ sollen die im Unterricht vorgekommenen (wichtigeren) Ausdrücke verzeichnet werden, welche dem Schüler erklärt werden mußten. Die Erklärung, sei es durch synonymische Worte oder durch kurze Umschreibung, wird beigefügt. Auf den unteren Stufen, wo die Schüler noch nicht schreibfähig genug sind, führt der Lehrer dieses Verzeichnis für sich; es ist dies nötig, — einmal damit er sich gegenwärtig halte, welche Wörter den Schülern bereits bekannt sind, und zum andern, damit der nachfolgende Lehrer den Stand der Klasse in diesem Punkte kennen lernen kann. — Von Zeit zu Zeit muß eine Prüfung vorgenommen werden, ob den Schülern die Erklärungen noch geläufig sind.

Bemerk. zu 2: Die drei „Fragebüchlein“ (Repetitorien) stehen zunächst im Dienst des sachlichen Lernens. Sie sind ein Hülfsmittel zum Wiederholen und abschließenden Reproduzieren der vorgeführten Lektion, — sei es zur mündlichen Beantwortung, oder zur schriftlichen (Aufsatz), oder zur meditationsmäßigen Vorbereitung zu Hause. Sie setzen voraus, daß erst ein Wiederholen der Lektion durch freies Abfragen des Lehrers voraufgegangen sei, ebenso ein Lesen der Lektion (s. Nr. 3). Die mündliche und schriftliche Wiederholung und Erprobung des sachlich Gelernten an der Hand des Fragehefftes ist aber zugleich eine vortreffliche Sprachübung, namentlich auch hinsichtlich der Deutlichkeit des Ausdrucks, da dieselbe nur in Verbindung mit dem Sachunterricht sich gewinnen läßt.

Jedenfalls bedarf die Oberstufe für jeden Zweig des Sachunterrichts ein solches Frageheft. Ob ein derartiges Hülfsmittel auch schon auf der Mittelstufe zweckmäßig wäre, bleibe hier eine offene Frage.

Als ich seiner Zeit dem jüngst verstorbenen Prof. Dr. Fabri das Repetitorium der Gesellschaftskunde übersandt hatte, bemerkte er in seiner Antwort: es sei schade, daß ich für meine sachunterrichtlichen Fragehefte den fremden Namen „Repetitorium“ oder „Enchiridion“ gewählt habe; sie sollten lieber „Katechismus“ (der Gesellschaftskunde, der biblischen Geschichte u. s. w.) heißen. Diese Bemerkung freute mich nicht wenig: Dr. Fabri hatte mir das Wort aus dem Munde genommen; nur aus gewissen naheliegenden Rücksichten hatte ich den volkstümlicheren Namen nicht nehmen wollen. Beim Frageheft der biblischen Geschichte war dagegen der Titel „Enchiridion“ (nach Luthers Vorgang) gerade deshalb gewählt worden, um dadurch an den volkstümlicheren Namen wenigstens zu erinnern. In Fabris Bemerkung liegt übrigens nebenbei auch die

Anerkennung meiner alten Ansicht, daß jeder Katechismus eigentlich nur Fragen, aber keine Antworten, enthalten sollte.

Bemerk. zu 3: Obwohl diese Lesebücher (für biblische Geschichte, vaterländische Geschichte, Naturkunde) dem Stoffe nach zum Sachunterrichte gehören, so müssen sie doch vornehmlich als sprachunterrichtliche Hülfsmittel verstanden werden. Hätte man bloß das sachliche Lernen im Sinne, dann ließe sich in der Naturkunde auf der Oberstufe einer vielklassigen Schule ein solches Lesebuch allenfalls entbehren, — allein, wie gesagt, auch in der Naturkunde bloß auf der Oberstufe und nur bei vielklassigen Schulen; auf den unteren Stufen aber auch bei diesen Schulen nicht, und in den beiden andern sachunterrichtlichen Fächern auf allen Stufen nicht. So steht es um die Bedeutung dieser Lesebücher für den sachlichen Lernzweck; doch bleibt beim sachlichen Lernen, weil es sich vor allem um ein anschaulich klares Auffassen handelt, doch immer das mündliche Lehrwort die Hauptsache und muß die Hauptarbeit thun. Gilt es aber, die im Sachunterricht liegende Sprachbildungskraft voll auszunutzen, dann sind jene Lesebücher gerade das einflußreichste Hülfsmittel, — einflußreicher als Wörterheft und Fragebücher, und zwar gerade auch in der für diesen Zweck so wichtigen Naturkunde. Es gehört im Grunde kein langes Überlegen dazu, um das einzusehen. Man braucht sich nur die zwei Fragen vorzulegen:

erstlich, wie sollen die Schüler die fachmäßig deutliche und doch knappe Redeweise zu Gehör bekommen?

zum andern, wie soll ihnen diese Redeweise zu eigen und geläufig gemacht werden?

Was die erste Frage betrifft, so ist nicht einmal das vielvermögende mündliche Lehrwort imstande, diese Forderung vollständig zu erfüllen. Denn weil dasselbe die Aufgabe hat, ein möglichst anschauliches Auffassen der Sache zu ermitteln, so muß es durchweg weit umständlicher und ausführlicher sein, als die ausführlichste Buchdarstellung es sein könnte; auch müssen zu demselben Zweck vielfach synonyme Ausdrücke mit herangezogen werden. Diese Redeweise deckt sich also gar nicht mit der streng fachmäßigen, die zugleich knapp sein muß; höchstens könnte es in der Naturkunde annähernd der Fall sein. So bekommt der Schüler wohl eine verständliche Sprache zu hören, aber nicht eine solche, welche im fachwissenschaftlichen Sinne musterhaft heißt. Und ob auch die streng fachmäßigen Formen mit untergelaufen wären, so würde der Schüler sie doch nicht als solche herausgemerkt haben. Nun tritt aber auch ein direktes Hindernis auf. Beim ersten Wiederholen der Lektion auf freie Fragen bekommt er dann die Sprache seiner Mitschüler zu hören, die vollends

kein Muster einer sachmäßig genauen Redeweise sein dürfte; ja, es liegt die Gefahr nahe, daß sich ihm mehr unvollkommene als tadelfreie Formen aufdrängen. Überdies kann der einzelne Schüler nur selten zum Sprechen kommen. So die Lage der Dinge. Wie soll nun die sachmäßig musterhafte Darstellung den Schülern zu Gesicht und Gehör gebracht werden — wenn nicht durch ein Buch? und wie überhaupt sicherer als durch ein Buch? So weist also schon das erste Erfordernis — das zu Gehör bringen — auf die Unentbehrlichkeit sachunterrichtlicher Lesebücher hin und zwar, wohlgemerkt, für alle Stufen, also auch für die unteren.

Erwägen wir jetzt die zweite Frage, wie die sachmäßig musterhafte Redeweise den Schülern zu eigen und geläufig gemacht werden kann. Wie man sofort sieht, liegt hier der Schwerpunkt der ganzen Aufgabe. Wer darüber noch nicht nachgedacht hat, der hat überhaupt keinen Beruf, bei diesem Problem mitzusprechen; und wer keinen Rat weiß, wenigstens keinen sicheren, dessen Meinung wird ebenfalls niemand zu hören begehren. Es giebt aber in der That ein zweckdienliches, sicheres Mittel, aber auch nur ein einziges, und dieses Mittel heißt: sachunterrichtliche Lesebücher. Ein solches Buch ist jedoch nur Hülfsfaktor; der Hauptfaktor heißt arbeiten, und die Arbeit heißt Lesen. Was bedeutet nun hier dieses Lesen? Es bedeutet ein dreifaches Einprägen der mustergültigen Sprachformen: es prägt dieselbe ein durchs Gesicht, durchs Gehör und bringt sie in den Mund. Die beiden ersten Einprägungsweisen sind beim Lesen auch dann in Thätigkeit, wenn der einzelne Schüler selber nicht an der Reihe ist; alle drei geschehen, wenn er die Lektion zu Hause laut durchliest. Da sieht man, welche Wichtigkeit das Lesen für die Sprachbildung besitzt. Die übrigen sprachlichen Übungen, welche außerdem noch auftreten — das mündliche Reden und Aufsatzschreiben — sind zwar einerseits notwendige Hülfen, allein sie müssen andrerseits auch verstanden werden als Prüfungen, ob das Lesen seine Schuldigkeit gethan hat; denn wo dieses nicht vorarbeitet, da werden jene nicht viel leisten.

Doch in der Bedeutsamkeit dieses Lesens für die Sprachbildung will noch ein anderer Umstand beachtet sein. Es ist merkwürdig, wie oft die Natur der Dinge von selbst dem menschlichen Überlegen in die Hände arbeitet, wenn man ein Auge dafür hat. Davon werden wir auch hier ein Beispiel finden. Oben sagte ich: handelte es sich bloß um das sachliche Lernen, so könnte auf der Oberstufe vielklassiger Schulen in der Naturkunde ein solches Lesebuch allenfalls entbehrt werden. Es liegt nun die Frage nahe: wenn dem so sei, ob denn hier (auf der Oberstufe vielklassiger Schulen), wo die sachlichen Lernstoffe sich häufen, dem Lesen

sachunterrichtlicher Stücke so viel Zeit gewidmet werden dürfe, als es um der Sprachbildung willen wünschenswert sein möchte; oder genauer gesagt: ob hier um der Sprachbildung willen dem sachlichen Lernen so viel Zeit abgebrochen werden dürfe. Mit diesem Bedenken braucht sich niemand zu quälen, wenn er an einer andern Stelle, nämlich auf den unteren Stufen, thun will, was die Natur der Dinge ihm anrät. Auf diesen Stufen muß nämlich ohnehin, um des gesamten Lernzwecks willen, das Lesen tüchtig geübt werden: auf der untersten Stufe vornehmlich um der äußeren Fertigkeit willen; und auf der Mittelstufe, um immer mehr in die richtige Betonung einzuführen. Hier kann also nicht leicht zu viel Zeit auf die Leseübung verwandt werden. Überdies hat das häufigere Lesen für diese Schüler auch nichts von Langeweile an sich, da es für sie eine wirkliche Lernarbeit ist, die alle Achtsamkeit in Anspruch nimmt. Was für günstige Umstände, wenn die Schule sie zu benutzen versteht! Nehmen wir nun an, im Lehrplane der Schule seien von unten auf alle drei sachunterrichtlichen Fächer (Religion, Menschenleben, Naturkunde) angemessen vertreten, und nach Absolvierung der Fibel besäßen die Schüler außer dem belletristischen Lesebuche auch noch ein zweites Lesebuch, das sich genau an die dreierlei sachunterrichtlichen Lektionen anschließt.*) Nun beachte man, wie sehr hier die Nötigung zur fleißigen Leseübung dem Bedürfnis des sachlichen Lernens entgegenkommt: denn je mehr Gewinn die Lesefertigkeit aus dem fleißigen Gebrauch des sachunterrichtlichen Wiederholungs-Lesebuchs zieht, desto größer wird auch der Gewinn im sachlichen Lernen. Und man beachte umgekehrt, wie vorteilhaft die Nötigung zum sachlichen Lernen dem Bedürfnis der fleißigen Leseübung entgegenkommt: denn der Lesestoff ist jetzt nicht mehr lediglich der des belletristischen Lesebuches, sondern ein viel mannigfaltigerer, und so wird die Leseübung beträchtlich interessanter. Man beachte ferner, daß bei einem sachunterrichtlichen Lesestücke, weil der Inhalt vorher mündlich behandelt ist, die Sachen wie die Ausdrücke den Schülern völlig verständlich sind, mithin das Lesen nicht mehr (wie bei belletristischen Stücken) durch allerlei Erklärungen aufgehalten wird, sondern sich ganz den Zwecken einer Leseübung widmen kann. Man beachte endlich, daß bei solchem fleißigen Gebrauch des dreifachen Sach-Lesebuches nicht nur die Lesefertigkeit und das sachliche Wissen in die Wette gewinnen, sondern durch dieses

*) Ob dieses dreiteilige sachunterrichtliche Lesebuch mit dem belletristischen zusammengebunden wird, ist gleichgültig. Auf jeden Fall sind es zweierlei Bücher mit zwei verschiedenen Zwecken, müssen also auch verschiedene Titel haben, und das sachunterrichtliche Lesebuch ist mindestens ebenso notwendig wie das belletristische, — was freilich die meisten Schuloberen bisher noch nicht haben einsehen können.

Lesen auch die sachmäßig-musterhafte Redeweise den Schülern in einem Grade zu eigen und geläufig wird, wie es durch kein anderes Mittel möglich ist, und zwar schon auf den unteren Stufen. — Wer diese von der Natur der Dinge gewiesenen zahlreichen Vorteile des sachunterrichtlichen Lesebuches für nichts achtet, von dessen pädagogischem Verstande weiß ich mir keinen Begriff zu machen. Sind aber diese Vorteile auf der Unter- und Mittelstufe gebührend ausgenutzt, dann werden die Schüler ein solches Maß von Sprachgewandtheit und Korrektheit gewonnen haben, daß auf der Oberstufe die drei Sach-Lesebücher nur so weit benutzt zu werden brauchen, als es auch dem sachlichen Lernen wirklich zu gute kommt. Damit ist das obige Bedenken, auf der Oberstufe möchte um der Sprachbildung willen dem Sachlernen die Zeit verkürzt werden, von selbst erledigt.

Begründete Einwendungen können somit wider die von mir geforderten Sach-Lesebücher nicht erhoben werden, — weder von seiten des sprachlichen Lernzwecks, noch von seiten des sachlichen. Auf der Seite der Sprachbildung ist auch der durch diese Bücher zu erzielende Gewinn so kolossal, so augenfällig, daß er schlechterdings nicht verkannt werden kann. Nichtsdestoweniger stößt mein Vorschlag zur Zeit auf ein Hindernis und zwar auf der Seite des Sachunterrichts. Ein eigentliches Bedenken ist es nicht, sondern nur ein altes, traditionell eingelebtes Vorurteil.

Diesem müssen wir noch einige Worte widmen.

Bekanntlich halten manche Lehrer, so wie die meisten akademisch-gebildeten Schuloberen bei den beiden sog. „realistischen" Fächern (Geschichte und Naturkunde) behufs des sachlichen Lernens einen kurzen, auszugartigen Leitfaden für ausreichend. Aber sonderbar, — beim dritten sachunterrichtlichen Fache, bei der biblischen Geschichte, finden diese nämlichen Schuloberen samt ihrem Lehreranhange ein wirkliches Lesebuch (Historienbuch) für nötig. Diese Ungleichheit im Lehrverfahren bei gleichartigen Fächern, die schon Ratich und Comenius verurteilt hatten, spricht nicht für die konsequente Durchbildung ihrer Ansicht. Doch an diesem einen Widerspruch hat man noch nicht genug. In den drei- und mehrklassigen Schulen halten jene Schulbehörden einen Realien-Leitfaden für nützlich, in den ein- und zweiklassigen Schulen hingegen für überflüssig. Also in den günstigeren Verhältnissen soll ein Wiederholungsbuch rätlich sein, in den weniger günstigen soll dasselbe unnötig sein. Das klingt doch gerade so, wie wenn jemand sagte: wer gesunde und starke Beine hat, mag sich beim Marschieren eines stützenden Stockes bedienen; der Schwächliche oder Lahme dagegen bedarf einer solchen Stütze durchaus nicht, sie

muß ihm verboten werden. Merkwürdige Logik! Die meinige schließt gerade umgekehrt. Ist in vielklassigen Schulen ein Wiederholungsbuch in der That nützlich, dann muß es in wenigklassigen Schulen zweimal nötig sein; ist es dagegen in den wenigklassigen Schulen überflüssig, dann muß es in vielklassigen Schulen zweimal überflüssig sein. Entweder — Oder. Mich dünkt, wenn jene akademisch-gebildeten Schuloberen früher etliche Jahre lang an einer ein- und zweiklassigen Volksschule gearbeitet hätten, so würden sie eine andere Logik gewonnen haben oder wenigstens mehr Mitgefühl für die schwierige und dazu unnötig beschwerte Lage der Lehrer an diesen Schulen. Doch auch an den zwei Widersprüchen ist's noch nicht genug. Die Schulbehörde gestattet auch bei den vielklassigen Schulen den Gebrauch eines Wiederholungs-Leitfadens bloß auf der Oberstufe. Für die Mittelstufe weiß man keinen Rat, wie man für die ein- und zweiklassigen Schulen keinen Rat weiß; und damit soll die Sache erledigt sein. Mit einer derartigen methodischen Ansicht, die mit solchen Widersprüchen und eingestandenen Ratlosigkeiten behaftet ist und dabei keinerlei Unruhe fühlt, nun meinerseits darüber zu disputieren, ob ein auszugartiger Leitfaden wenigstens auf der Oberstufe vielklassiger Schulen ausreichend sei oder nicht, — dazu habe ich keine Zeit und, offen gestanden, auch keine Lust. Unter Verweisung auf die nachstehende Schrift sei hier nur einfach konstatiert: meine methodische Theorie leidet weder an Selbstwidersprüchen, noch an Ratlosigkeiten; sie weiß auch Rat für die ein- und zweiklassigen Schulen, dazu für die Mittelstufe und selbst für die Unterstufe. Das von mir vorgeschlagene Realien-Lesebuch schafft allen Schulen das, was sie bedürfen, den wenigklassigen wie den vielklassigen, und dazu allen Stufen, den unteren wie den oberen. Nun möge jemand ein Wiederholungs-Hülfsmittel nennen, das allen diesen Schulen und allen diesen Stufen — aber eben allen — besser dient als das von mir vorgeschlagene: dann wollen wir weiter darüber reden.*)

Vergessen wir aber einmal für einen Augenblick, daß die Leitfaden-Methode an mehreren Selbstwidersprüchen krankt; vergessen wir ferner,

---

*) In jüngster Zeit sind auch etliche aufgetreten, welche im Realunterricht sogar einen kurzen Leitfaden für überflüssig halten und sich auf die Entdeckung dieses wohlfeileren Weges etwas zu gute thun. Gleichwohl protestieren auch sie nicht gegen das biblische Historien-Lesebuch und machen sich daher einer noch größeren Inkonsequenz schuldig als jene. Mögen sie erst mit den Leitfaden-Anhängern sich auseinandersetzen oder dieselben belehren, und zugleich die Lehrer der ein- und zweiklassigen Schulen zufrieden stellen; bis dahin liegt für mich kein Anlaß vor, mich mit ihnen zu befassen.

daß sie weder für die ein- und zweiklassigen Schulen, noch für die Mittel- und Unterstufe Rat weiß, auch bisher für die Notlage der wenigklassigen Schulen kein Herz gezeigt hat; nehmen wir vielmehr in Gedanken an: soweit es sich bloß um den sachlichen Lernzweck handele, wäre in allen Schulen ein kurzer Leitfaden als Wiederholungsbuch wirklich zweckmäßig und ausreichend. Nun handelt es sich aber doch auch um die Sprachbildung, und dabei namentlich darum, daß zu diesem Zwecke auch die sprachbildende Kraft der sachunterrichtlichen Stoffe voll ausgenutzt werde, und weiter darum, wie der Zeitverlust, den der Sprachunterricht durch Einführung der Realien erlitten hat, ersetzt werden könne. Die Leitfaden-Anhänger und die mit ihnen gleichdenkenden Schuloberen müssen also auch für diese sprachunterrichtlichen Aufgaben ihr beliebtes kompendiarisches Wiederholungsbuch für ausreichend halten. Ich bestreite das aber so rund und entschieden, wie irgend etwas bestritten werden kann, und bestreite es schon für ihr eigenes Sprachbildungsziel, das beträchtlich niedriger ist als das meinige, — und bestreite es schon allein hinsichtlich der zu wünschenden Lesefertigkeit, geschweige hinsichtlich der übrigen Seiten der Sprachbildung.

Denken wir z. B. bloß an die nötige Leseübung. Dann frage ich erstlich: ist denn ein auszugartiger, trockener und langweiliger Leitfaden ein Lesebuch? Offenbar ebensowenig, als eine Weste schon ein Rock ist, und als ein fischnetzartiges Gewebe ein brauchbares Zeug für ein wärmendes Kleid sein würde. Vielleicht wollen die Leitfaden-Vertreter sich darauf berufen, daß sie zu diesem Zwecke die sog. „realistischen" Stücke des belletristischen Lesebuches benutzten. Ganz wohl; sie vergessen aber, daß dies bei mir ebenfalls geschieht, mithin auch in diesem Betracht der Vorteil, das Plus, auf meiner Seite steht. — Ich frage weiter: wo wollen sie Ersatz für den Zeitverlust finden, den die Lesestunden durch die Realien erlitten haben? Und dann: wie wollen sie den Mittel- und Unterstufen und vollends den ein- und zweiklassigen Schulen Rat schaffen, denen ein besonderes und geeignetes Wiederholungsbuch im Realunterricht versagt ist, und die darum hinsichtlich des sachlichen Lernens wie hinsichtlich der Sprachschulung unter doppelter Beschwernis leiden? Diese Beschwernisse ignorieren, heißt doch nicht Rat schaffen. — Steht es nun schon bei dem einen Punkte, beim Lesen, so übel unter der Leitfaden-Herrschaft, wie viel mehr, wenn auch die übrigen sprachunterrichtlichen Aufgaben hinzukommen.

Zum Überfluß läuft auf der gegnerischen Seite auch hinsichtlich der sog. realistischen Stücke des belletristischen Lesebuches ein Irrtum mit um. Er hängt mit einer verkehrten Schätzung des belletristischen Lesebuches überhaupt zusammen. Wer die drei sachunterrichtlichen Lese-

bücher ersetzen zu können meint durch die realistischen Stücke des sprachlichen Lesebuches, der schielt nicht bloß mit einem Auge, sondern mit beiden; denn er kennt weder die Eigenart des fachwissenschaftlichen Stils recht, noch die des belletristischen. Die sachunterrichtlichen Lesebücher vertreten die fachwissenschaftliche Litteratur; das sprachliche Lesebuch vertritt die belletristische. Nun kann doch behufs der Sprachbildung die fachwissenschaftliche Litteratur ebensowenig die belletristische ersetzen, als umgekehrt die belletristische Litteratur die fachwissenschaftliche ersetzen kann: denn wäre jenes der Fall, so würde das belletristische Lesebuch überflüssig sein, was doch niemand glauben wird; und wäre das andere der Fall, so würden die sachunterrichtlichen Lesebücher überflüssig sein. Sie sind aber eben beide nötig, wie meine obigen Auseinandersetzungen dargethan haben. So viel steht demnach fest. — Ob sie aber darum gleichwertig sind, oder etwa dem belletristischen Lesebuche der Vorrang gebührt? Lessing giebt als oberstes Kennzeichen des guten Stils die Deutlichkeit an und zwar für jede Art der Litteratur, also auch für die belletristische. Die Kürze ist dabei mitzudenken, insofern diejenige Deutlichkeit am höchsten steht, welche der wenigsten Worte bedarf. Hat nun Lessing recht, dann sind unzweifelhaft die sachunterrichtlichen Lesebücher das unentbehrlichste und beste Lehrhülfsmittel für diesen Kardinalzweck. Das belletristische Lesebuch hat in diesem Betracht nur eine untergeordnete Bedeutung. Warum?

Zum ersten: das nächste Erfordernis zum deutlichen Reden besteht, wie wir wissen, in klaren Anschauungen und Begriffen. Sollen diese bei einem belletristischen Lesestücke gewonnen werden, dann müßte sein Inhalt gerade so wie eine sachunterrichtliche Lektion behandelt, nämlich vor dem Lesen durch das mündliche Lehrwort anschaulich vorgeführt werden. Bekanntlich thut das aber die übliche Methode nicht, sondern man begnügt sich damit, inmitten des Lesens die benötigten sachlichen und sprachlichen Erläuterungen kurz einzuflechten. Wie können nun hier so klare Anschauungen und Begriffe erworben werden, als es bei einer sachunterrichtlichen Lektion der Fall ist? Nur diejenigen Lesestücke, deren Inhalt vorher streng nach der Weise der sachunterrichtlichen Stoffe behandelt worden wäre — was ich bei Stücken wichtigeren Inhaltes auch immer geraten habe — nur diese würden den sachunterrichtlichen Lektionen an sprachbildendem Werte gleichstehen; alle übrigen sind minderwertig. — Zweitens: da die Belletristik auch die anderen Seiten des sprachlich Schönen darstellen will, so pflegen Deutlichkeit und Kürze darunter zu leiden und kommen meistens nur bei Autoren ersten Ranges (Goethe u. s. w.) zu ihrem Recht. (Vgl. die oben mitgeteilten Beobachtungen.) — Drittens:

die derzeitige Belletristik inkl. Redekunst wird noch vielfach von Geschmacks-verirrungen beherrscht; soweit dies der Fall ist, wirkt sie mehr hinderlich als förderlich. — Viertens endlich sieht sich die Leseübung beim belletristischen Lesebuche dadurch aufgehalten, daß so viele sachliche und sprachliche Erläuterungen nötig sind, während bei den sachunterrichtlichen Lesebüchern dieses Hemmnis wegfällt. — So muß demnach weiter als ausgemacht gelten, daß für die Sprachbildung im Lessingschen Sinne nicht dem belletristischen Lesebuche, sondern den drei sachunterrichtlichen die erste Stelle gebührt.

In Summa: Beim Gebrauch eines bloßen Leitfadens im Realunterricht ist für die Sprachbildung bei weitem nicht ausreichend gesorgt, — ungerechnet, daß die unteren Stufen so wie die einklassigen Schulen sich ohne ein besonderes Wiederholungsbuch behelfen müssen. So steht die Sache, auch wenn bloß die bisher üblichen sprachlichen Lernziele maßgebend sein sollen. Meine Vorschläge haben aber ein beträchtlich höheres Ziel der Sprachschulung im Auge. Soll nun dieses höhere Ziel gelten, dann ist vollends klar, daß die Sach-Lesebücher nicht ersetzt werden können durch kurze, kompendiarische Leitfäden mit ihrer trockenen, verstümmelten Redeweise, und noch weniger, wie die Schulbehörde bei den unteren Stufen und bei den wenigklassigen Schulen wähnt, bloß durch eine — leere Stelle.

Die vorstehenden Mitteilungen und Auseinandersetzungen hatten den Zweck, meine praktischen Reformvorschläge, insbesondere das Realien-Lesebuch, noch etwas genauer zu begründen, als es in der Schrift geschehen war. Ist dieser Zweck wirklich erreicht, so werden sie hoffentlich auch dazu beitragen, die mehrfachen Mißverständnisse wegzuschaffen, welche in den bisherigen Verhandlungen über diese Streitsache mitgespielt und die Verständigung aufgehalten haben. Dieser Mißverständnisse waren, wie früher erwähnt, vornehmlich zwei:

Erstlich wurde verkannt, daß der Schwerpunkt meiner Schrift nicht in den praktischen Vorschlägen, sondern in neuen theoretischen Grundsätzen und Zielsetzungen liegt; daß mithin die vorgeschlagenen Hülfsmittel nur nach diesen neuen Zielen beurteilt werden können, und sonach die Kritik sich auf diese Ziele und die dahinterstehenden principiellen Erwägungen zu richten hat.

Zum andern wurde anscheinend angenommen, meine Vorschläge hätten in erster Linie eine Reform des Realunterrichts und erst in zweiter Linie eine Reform des Sprachunterrichts im Auge, — während es sich gerade umgekehrt verhält.

Vielleicht war das erste Mißverständnis nur eine Folge des zweiten.

Sollte meine Schrift an diesen Irrungen mit schuld gewesen sein, so haben hoffentlich die vorstehenden Ergänzungen diesen Fehler wieder gut gemacht. Zu demselben Zwecke möchte auch die nachstehende Bemerkung noch dienen.

Wie der Leser gesehen hat, gingen meine ursprünglichen Gedanken ausschließlich vom Sprachunterricht aus; die vorgeschlagenen Mittel konnten daher vornehmlich nur dieses Lehrfach im Auge haben. Die Beobachtungen hatten darauf geführt, daß im Sprachunterricht eine Reform nötig sei, und die weiteren Überlegungen hatten ergeben, daß diese Reform nur mit Hülfe der sachunterrichtlichen Fächer möglich sei. Die Hülfsleistung, welche vom Sachunterricht gewünscht wurde, war jedoch keine fremde Zumutung, sondern etwas, was dieser ohnehin thun muß, wenn er seinen eigenen Lernzwecken recht dienen will. Zwar ist das, was ich dieserhalb fordere (Wörterheft, Fragebuch, Lesebuch), in der gangbaren Praxis meistens nicht in Übung; allein es tritt darum doch keineswegs mit der im Sachunterricht geltenden methodischen Theorie in Konflikt — im Gegenteil, die vorgeschlagenen neuen Lehrübungen sind in meinen Augen nur eine Konsequenz der allgemein anerkannten methodischen Grundsätze. So war wenigstens meine Ansicht. Im strengen Sinne hätte ich also eigentlich nicht von einer „Reform“ des Realunterrichts reden dürfen, da mit diesem Ausdrucke nicht lediglich eine Hebung der nachhinkenden Praxis, sondern vielmehr eine Verbesserung der wegweisenden Theorie bezeichnet zu werden pflegt. Warum ich dennoch geglaubt habe, von einer „Reform“ des Realunterrichts sprechen zu dürfen, wird sich im Verfolg zeigen.

Anders verhielt es sich beim Sprachunterricht. Hier hatte meine Schrift in der That eine Reform der gangbaren methodischen Theorie im Sinne und damit selbstverständlich auch der üblichen Praxis. Psychologische Studien und andere Beobachtungen hatten mich zu einer Ansicht von dem Wesen und den Wegen der Sprachbildung geführt, welche von der bisherigen und namentlich in den höheren Schulen herrschenden beträchtlich abweicht. Der Hauptunterschied tritt darin zu Tage, daß ich zwar für die eigentlichen Sprachstunden das belletristische Lesebuch ebenfalls als das centrale Lehrmittel anerkenne, im übrigen aber glaube, daß die wirksamsten und unentbehrlichsten Nährquellen der Sprachbildung nicht in der belletristischen Litteratur, sondern in den drei sachunterrichtlichen Stoffen und ihrer Litteratnr liegen. Damit hängt dann der weitere Unterschied zusammen, daß nach meiner Ansicht die Sprachschulung sich höhere bezw. andere Ziele stecken muß als bisher und zwar rundum: in der Lesefertigkeit, im Lese-Verständnis, im sachgemäßen Reden und

am Aufsatzschreiben. Nun waren aber die diesen gesteigerten Zielen entsprechenden neuen Lern-Hülfsmittel (Lesebuch, Fragebuch und Wörterheft) innerhalb des eigentlichen Sprachunterrichts nicht zu haben, sondern nur im Sachunterricht; woraus dann für die praktische Ausführung die weitere Konsequenz sich ergiebt, daß die betreffenden Lehrübungen zum Teil auch in den sachunterrichtlichen Stunden vorgenommen werden mußten. Bei den sog. Realfächern deutet der Name des wichtigsten Hülfsmittels (Realien-Lesebuch) diese Doppelstellung auch an: der Hauptname „Lesebuch" weist darauf hin, daß sein Hauptzweck auf der Seite der Sprachbildung liegt; während der Beiname sagt, daß der Stoff den beiden Realfächern angehört und somit das Buch auch dort etwas zu thun hat.

Hätte nun der Titel meiner Schrift nur von einer „Reform des Sprachunterrichts" geredet, während doch auch bestimmte Hülfen und Änderungen im Realunterricht gefordert wurden, so mußte ich befürchten, daß manche Leser ob dieser letzteren Forderung stutzen würden und namentlich manche Freunde des Realunterrichts denken möchten, diesen Fächern solle eine ihnen fremde Arbeit aufgedrängt werden. Um diesem Mißverständnis vorzubeugen, entschloß ich mich, frischweg auch von einer Reform des Realunterrichts zu reden.

Aber auch noch eine andere Besorgnis drängte dahin. Kein Lehrgegenstand fühlt sich in seiner methodischen Theorie so sicher als der Sprachunterricht, namentlich seitdem durch Kellners, Magers, Wackernagels, Ottos u. a. Verdienst das übermäßige Grammatisieren eingeschränkt und dafür das belletristische Lesebuch in den Mittelpunkt gestellt worden war, und nun die Volksschulen sich mit den höheren Schulen in einem Gleise wußten. Wehe dem, der es wagen wollte, dieses Sicherheitsgefühl in seiner Ruhe zu stören! Gleichwohl war ich im Begriff, ein solcher Störenfried zu werden. Meine Forderung, daß für die Sprachbildung drei neue Lern-Hülfsmittel nötig seien, und daß schon allein die sachunterrichtlichen Lesebücher mindestens ebenso nötig seien als das belletristische Lesebuch, mußte der herrschenden Sprachmethodik stark in die Parade fahren. Dazu kamen noch mehrere Einzelketzereien. So die Behauptung: der Begriff und die übliche Einteilung des sprachlichen Lesebuches bedürften einer Revision; sodann die andere: der Wert der belletristischen Litteratur für die schulmäßige Sprachbildung werde überschätzt resp. verkehrt geschätzt; drittens: man möge die Grammatik noch mehr ermäßigen und dafür mehr Onomatik treiben. Ich mußte darum darauf gefaßt sein, daß von seiten der herrschenden Sprachmethodik sich anfänglich vielfach ein lebhafter Widerspruch erheben werde. Darin lag auch nichts Schlimmes; im Gegenteil, denn ohne Durchsprechen kommt die Wahrheit

weder völlig an den Tag, noch kann sie bis zu den abgelegenen Stellen durchdringen. Allein bei dem vielerlei Neuen, was meine Schrift zur Sprache brachte, war zu besorgen, daß das Streiten — wie es nur zu häufig zu geschehen pflegt — sich auf Nebensächliches werfen und darüber mein Hauptanliegen in Vergessenheit geraten werde. Um diesem Mißverlauf des sprachmethodischen Disputierens vorzubeugen, schien es mir ratsam, von vornherein die Freunde des Realunterrichts mit ins Interesse zu ziehen, damit sie darüber wachen möchten, daß die Hauptsachen, die auch den Realien zu gute kommen sollten, nicht aus dem Auge verloren würden. Darum entschloß ich mich denn, auch auf dem Titel schon ausdrücklich von einer Reform des Realunterrichts zu reden. War hier der Ausdruck „Reform" auch insofern nicht zutreffend, als ich annahm, daß die geltende Methodik der einzelnen Realfächer im wesentlichen mit meiner eigenen Ansicht übereinstimme, so lag doch andrerseits auch eine bestimmte Berechtigung dazu vor. Es giebt eine Instanz, die über der Methodik der Einzelfächer steht: es ist die Theorie des Lehrplans. Meine Schrift macht nun aus der Theorie des Lehrplans den Grundsatz geltend: in der Erziehungsschule müssen die Lehrfächer insgesamt ein Geglieder, einen Organismus bilden, wo ein Glied der andern bedarf und eins den andern nützt; die einzelnen Lehrgegenstände sind demnach zwar selbständig, aber nicht isoliert zu betreiben, sondern vielmehr so, daß sie einander mit ihrer eigentümlichen Gabe dienen können; das gilt vor allen Dingen vom Sachunterricht und Sprachunterricht. Zu den Grundsätzen, auf welche sich meine praktischen Vorschläge stützen, gehört auch dieser. Von der gangbaren Methodik wird derselbe aber bei weitem noch nicht allgemein anerkannt, am wenigsten von den Seminaren und von den behördlichen Lehrvorschriften. Insofern war ich also in der That wohlberechtigt, auf dem Titel meiner Schrift auch ausdrücklich von einer „Reform" des Realunterrichts zu sprechen.

Noch eine dritte Erwägung drängte dahin. Sie hatte gerade das Interesse der Realien im Auge, insbesondere dies, daß diese Fächer allgemein als vollberechtigt, als notwendig anerkannt werden möchten. Bekanntlich hat der Realunterricht unter den Schuloberen, Geistlichen und anderen einflußreichen Personen noch viele Gegner. Es sind dies namentlich die Anhänger der früheren Regulative; doch gehören auch manche dazu, die im Religionsunterricht keineswegs mit den Regulativen einverstanden waren. Sie erkennen für die höheren Schulen den Realunterricht zwar an, bestreiten aber seine Berechtigung in der Volksschule, unter Berufung auf den Grundsatz: non multa sed multum, und halten die Einführung desselben durch die „Allgemeinen Bestimmungen" nicht für eine Wohlthat.

Sie behaupten: die bisherigen Lehrgegenstände, die doch nötiger seien als die Realien — wie auch die „Allgemeinen Bestimmungen" anerkennten, da sie die Realien erst nach denselben aufzählten — würden durch die neuen Fächer beeinträchtigt; namentlich widerfahre dies dem Sprachunterricht und hier wieder besonders dem so wichtigen Lesen. Die traditionellen Fürsprecher des Realunterrichts hatten und haben diese Gegner nicht zu überzeugen vermocht, wie am Tage ist. Woran lag das? Jene Fürsprache stützte sich bloß auf den Eigenwert, den unmittelbaren Nutzen jedes Realfaches, nahm aber nicht die Theorie des Lehrplans zu Hülfe, welche fordert, daß die Lehrgegenstände insgesamt ein Ganzes, ein organisches Geglieder darstellen, worin kein Glied fehlen darf, wenn nicht auch die andern Glieder Schaden leiden sollen. Genügt bloß der Hinweis auf den Eigenwert, um für einen neuen Lehrgegenstand die Berechtigung im Lehrplane zu beanspruchen, dann ließen sich auch noch andere Lehrstoffe als nützlich empfehlen, z. B. die Stenographie, die Volkswirtschaftslehre u. s. w.; allein mit der Nützlichkeit ist noch nicht die Notwendigkeit bewiesen, und darum handelt es sich doch. Eine theoretische Widerlegung der Realien-Gegner war demnach vom traditionellen, empiristischen Standpunkte aus nicht möglich. Einen Widerpart durch Machtworte, durch eine Ministerialverfügung, zum Schweigen bringen, heißt nicht ihn wissenschaftlich besiegen. Ließ sich nun hoffen, daß diese Fürsprecher des Realunterrichts auf praktischem Wege die gegnerischen Befürchtungen widerlegen würden, nämlich durch die thatsächlichen Leistungen der Schulen? Ebenso wenig; denn da z. B. der Sprachunterricht mehrere Stunden hatte an die Realien abgeben müssen, — wie sollte nun in der kürzeren Zeit dasselbe geleistet werden, was früher geleistet worden war, zumal im Lesen? Der Realien-Leitfaden ist ja doch kein Lesebuch; und den ein- und zweiklassigen Schulen war obendrein sogar dieses Lern-Hülfsmittel versagt, so daß sie nicht einmal in den Realfächern, geschweige im Sprachunterricht das Gebührliche zu leisten vermochten. Die Gegner des Realunterrichts blieben demnach unwiderlegt; ja sie konnten sich darauf berufen, daß das Manko in den sprachunterrichtlichen Leistungen ihre Befürchtungen bestätigt hätte. Kurz, es lag am Tage, daß von seiten der traditionellen Verteidiger der Realien weder eine theoretische noch eine praktische Überwindung der Regulativ-Anhänger möglich war. — Wie ganz anders stellt sich diese Streitfrage von meinem Standpunkte aus. Theoretisch war die Regulativ-Ansicht bereits durch die Theorie des Lehrplans widerlegt. (Vgl. meine Schrift: „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans", 1873. Ges. Schr. II. 1.) Meines Wissens hat sich von dorther auch keine einzige Stimme öffentlich dawider gemeldet. Die weitere Schrift: „Der didaktische Materialismus"

(1879. Ges. Schr. II. 2) hatte dann diese Widerlegung noch bekräftigt. Die vorliegende dritte Schrift (1883) hatte sich nun die praktische Widerlegung zum Ziel gesetzt; sie legte dar, daß durch die von mir vorgeschlagenen Lern-Hülfsmittel, insbesondere durch das Real-Lesebuch, im Sprachunterricht nicht nur die früheren Leistungen, sondern beträchtlich höhere erzielt werden könnten, und zwar nicht bloß in den vielklassigen Schulen, sondern auch in den ein- und zweiklassigen, und dazu nicht bloß auf der Oberstufe, sondern auch auf der Mittel- und Unterstufe. Die Realien-Gegner resp. Regulativ-Anhänger waren somit theoretisch und praktisch widerlegt. Bei denjenigen unter ihnen, welche für Gründe zugänglich waren, ließ sich demnach hoffen, daß sie die Einführung des Realunterrichts, falls er in dieser Weise betrieben werde, als eine wirkliche Wohlthat anerkennen würden. Die übrigen freilich, die von alten Vorurteilen nicht lassen können oder fremde Tendenzen verfolgen, mußten in mir ihren schlimmsten Widerpart sehen; und ich mußte darauf gefaßt sein, daß sie die von der bisherigen Sprach-Methodik herkommenden Einwendungen eifrig benutzen würden, um meinen praktischen Vorschlägen den Weg zu verlegen. So stand denn meiner Schrift bevor, gleichzeitig wider eine zwiefache Gegnerschaft sich wehren zu müssen: einerseits wider die unzugänglichen Regulativ-Anhänger und andrerseits wider gewisse konservative Sprach-Methodiker, — ungerechnet eine dritte Art von Gegnern aus dem eigenen Lager, die Leitfaden-Anhänger. Unter diesen Umständen schien es mir darum geboten, alle wahren Freunde des Realunterrichts von vornherein darauf aufmerksam zu machen, daß es sich bei diesem Kampfe im letzten Grunde um die Vollberechtigung der Realfächer handele, oder genauer gesagt: um den einzig möglichen Weg, diese Vollberechtigung sicher zu stellen. Das war der dritte Grund, der mich bewog, auch auf dem Titel schon die Realienfrage in Sicht zu bringen. Mochten nun immerhin manche glauben, in den vielklassigen Schulen sei ihr gewohnter Leitfaden für den sachlichen Lernzweck ausreichend, so mußten sie sich doch ernstlich fragen, ob bei diesem Lern-Hülfsmittel die Vollberechtigung der Realien genügend gewahrt sei, zumal in den wenigklassigen Schulen und auf der Mittel- und Unterstufe. Und selbst wenn sie auch dies gutmütig glaubten, so mußten sie doch anerkennen, daß meine sprachunterrichtlichen Vorschläge ganz besonders die möglichste Sicherung des Realunterrichts zum Zweck habe; und daß darum alle Freunde der Realien, gleichviel wie sie über die Leitfaden- und Lesebuchfrage denken, alle Ursache hätten, mir zu helfen, daß wenigstens dieser Zweck erreicht werde.

Es geht aber in der Welt oft wunderlich zu. Von wo ich lebhaften Widerspruch erwartet hatte, nämlich von seiten der starren Regulativ-Anhänger

und von seiten gewisser konservativer Sprach-Methodiker, — gerade von daher ist meines Wissens kein erheblicher Widerspruch gekommen. Dagegen von wo ich kräftige Unterstützung erhofft hatte, nämlich von seiten der Freunde des Realunterrichts, — gerade von dort her sind die gegnerischen Stimmen aufgetreten und zwar nur von dort her. Es zeigt sich dies darin, daß ihre Bedenken und Einwendungen in der Hauptsache darauf hinauslaufen, bei einem Realien-Lesebuche werde in diesen Fächern das sachliche Lernen in mehrfacher Weise zu kurz kommen. Da kann ich doch nicht umhin zu fragen, was sie berechtigt zu argwöhnen, daß mir der sachliche Lerngewinn in den Realien weniger am Herzen liege als ihnen. Wer unter ihnen und wer unter den jetzt lebenden pädagogischen Schriftstellern überhaupt ist denn eher und eifriger für einen selbständigen Realunterricht eingetreten als ich? Und wenn es sich um die bildende Durcharbeitung des Stoffes handeln soll: wer unter ihnen und wer unter den jetzt lebenden pädagogischen Schriftstellern hat denn energischer und unverdrossener auf ein dahin zielendes Lehrverfahren gedrungen, und wer von ihnen hat mehr für die psychologische Erforschung und Klarstellung der verschiedenen Lehroperationen gearbeitet, als es von mir geschehen ist? Schon zur Zeit der Regulative, als der Religionsunterricht das einzige sachunterrichtliche Fach war, welches in der Volksschule selbständig betrieben werden konnte, habe ich wider den damals in den Seminaren und Schulen herrschenden Memorier-Materialismus und die unanschauliche Vorführung der biblischen Geschichte unausgesetzt angekämpft, aber mich leider in diesem Kampfe sehr einsam fühlen müssen. Und nun sollte ich in meinem Alter die methodischen Grundsätze verleugnen können, die mir in den jüngeren Jahren am Herzen lagen? Endlich muß ich im Namen aller zurückgesetzten Schulen fragen: wer von ihnen hat denn der bedrängten Lehrer der ein- und zweiklassigen Schulen und der Mittelstufen sich fürsprechend angenommen, denen im Realunterricht ein besonderes Lern-Hülfsmittel verweigert wird, obschon sie es am nötigsten haben? — und wer von ihnen hat sich die Mühe gegeben, darüber nachzudenken, wie für diese Schulen und Stufen das wirklich geeignete Lern-Hülfsmittel beschafft werden könne? Schreiber dieses hat das alles, wie schon vor 1872 so bis heute, nach besten Kräften gethan, wie in seinen Schriften vor Augen liegt. — Von einem Abfall von den zeither vertretenen methodischen Grundsätzen ist in der nachstehenden Schrift auch nicht die leiseste Spur zu finden. Was immer für Lehrübungen die Pädagogik zu nennen weiß, welche zur anschaulichen Vorführung und bildenden Durcharbeitung des Realienstoffes nötig sind, — die sollen und müssen auch bei mir ohne irgend eine Minderung vorgenommen werden; was meine praktischen Vorschläge wünschen,

das ist nicht ein Abzug, sondern ein Plus. Woher denn nun die Besorgnis, daß bei mir die Sachbildung in den Realien zu kurz kommen werde? Es verhält sich ja gerade umgekehrt. Hat aber vielleicht einer der Herren Kritiker noch eine neue notwendige Lehrübung für das sachliche Lernen entdeckt, die mir und meinesgleichen unbekannt geblieben wäre: wohlan, so nenne er sie; dann soll auch diese noch mit vorgenommen werden, und ich will ausdrücklich bezeugen, daß ich dieselbe von ihm gelernt hätte. Mehr kann man doch nicht von mir verlangen. Wie nun unter den wahren Freunden des Realunterrichts jemand sich berufen halten könnte, meiner Schrift gegenüber als Wächter des bildenden Lehrverfahrens aufzutreten, ist mir schlechterdings unerfindlich.

Unter den gegnerischen Stimmen befindet sich befremdlicherweise auch eine aus der Zillerschen Schule. Allerdings lag hier ein Anlaß vor. Aber welcher? Meine Schrift hatte die in jener Schule übliche Weise, bei historischen (biblischen und profan-geschichtlichen) Stoffen schon in der Anschauungsoperation ein Buch mit zu benutzen, d. h. die Geschichte von den Schülern von vornherein lesen zu lassen, nochmals entschieden verworfen; da nach meiner Ansicht bei allen sachunterrichtlichen Fächern für die Anschauungsvermittelung nur das Beste, d. i. das freie mündliche Lehrwort, gut genug ist. Jene Buchbenutzung stammt aus der Kirchenpraxis: der Pastor liest den Text vor und predigt dann darüber. Die alte Schule machte dies nach: der Lehrer ließ die Geschichte von den Schülern lesen, gab dabei die nötigen Erklärungen und sprach dann das Gelesene näher durch. Auch die Regulative gestatteten auf der Oberstufe dieses Lesen in der Anschauungsoperation. Damit hängt auch wohl zusammen, daß die Regulative glaubten, den Realunterricht an die sog. realistischen Stücke des belletristischen Lesebuches anschließen zu können. Ziller hatte allerdings jene altherkömmliche Lese-Manier wesentlich verbessert; allein das starre Buchwort läßt sich mit keinerlei künstlichen Mitteln so verbessern, daß es dem lebendigen mündlichen Worte gleichwertig wird. Jene Buchbenutzung an dieser Stelle entsprach auch durchaus nicht den eigentlichen Grundsätzen Zillers; der Respekt vor dem Herkommen mußte ihn dazu verleitet haben. Den einzig richtigen Weg der Anschauungsvermittelung in allen sachunterrichtlichen Fächern, den des mündlichen Lehrwortes, kannte auch Ziller recht gut; er hat denselben ebenfalls verbessert und nannte ihn den „darstellenden Unterricht“; leider wandte er bei historischen Stoffen in der Regel jenen alten Lese-Weg an. Mein Protest wider diese verkehrte Anwendung geschah also in Wahrheit im Interesse der Zillerschen Grundsätze und im Interesse eines bildenden Sachunterrichts. Wenn nun jemand aus der Zillerschen

Schule an meiner Schrift etwas auszusetzen findet, so kann dies jedenfalls nicht mit einem Interesse für die wahre, auf möglichste Anschaulichkeit gegründete Sachbildung zusammenhängen. Gewiß ist auch, daß alle übrigen Schulmänner, die sich mit mir zum Pestalozzischen Anschauungsprincip bekennen, und wissen, was sie bekennen, in diesem Punkte auf meiner Seite stehen. Ohne Zweifel wird die Zillersche Schule jene verkehrte Anwendung des Lesens in der Anschauungsoperation allmählich von selbst fallen lassen.*)

Fordert nun meine Schrift hinsichtlich der bildenden Durcharbeitung des Stoffes nicht nur nicht weniger, als bisher üblich war, sondern sogar mehr, selbst mehr als in der Zillerschen Schule, so bliebe unter den Freunden des Realunterrichts bloß das einzige Bedenken noch möglich, daß bei meinem Lehr- und Lernverfahren das ihrerseits gewünschte Quantum der realistischen Kenntnisse herabgedrückt werden möchte. Dieser Befürchtung gegenüber wird meinerseits allerdings zugegeben werden müssen, daß dieselbe möglicherweise eintreffen könnte, weil ich nicht weiß, welches Quantum man im Sinne hat. Ja, ich will noch mehr einräumen; da meinerseits eine höhere Qualität des Wissens erstrebt wird, so ist wahrscheinlich, daß dadurch die bisherige Quantität sich vermindert. Die Sache steht so. Meine Hauptsorge richtet sich lediglich auf die Qualität der Bildung, also auf möglichst anschauliche Vorführung und auf die bildende Verarbeitung des Stoffes, und das verschafft mir den Vorteil, daß ich der übrigen Sorgen enthoben werde, da dann das richtige Quantum sich von selbst einstellt. Denn in einen Topf mehr hineinzugießen, als hineingeht, — das hat meines Wissens bis jetzt noch niemand fertig gebracht. Was aber mehr hineingeschüttet wird, das ist verloren. So brauche ich also bei meinem Verfahren zweitens nicht zu besorgen, daß verlorene Arbeit geschähe. Und endlich sagen die Ärzte: der Mensch lebt nicht von dem, was er ißt, sondern von dem, was er verdaut; wer mehr ißt, als er verdauen kann, hat nicht nur keinen Nutzen davon, sondern riskiert auch, daß die Verdauungskraft geschwächt und die Gesundheit geschädigt werde. Das gilt unzweifelhaft auch von der geistigen

*) Nebenbei mag noch bemerkt sein, daß dem Zillerschen Buch-Gebrauch doch ein richtiger Gedanke zum Grunde lag, der nur im Sachunterricht nicht am Platze war. Dieser Gedanke ist der, daß der Schüler auch planmäßig zu einem selbstthätigen (selbstforschenden) Lese-Verständnis angeleitet werden muß. Wie das zu machen ist, hat Ziller gut gezeigt. Die rechte Stelle dafür kann aber nur der Sprachunterricht, das belletristische Lesebuch, sein, — wie auch schon dadurch sich andeutet, daß es eine Seite des Lesens ist, die gepflegt werden soll. Übrigens wird auch hier, zumal bei wichtigeren Lesestücken, dieser Buch-Weg mit dem des mündlichen Lehrwortes abwechseln müssen.

Ernährung. Bei meinem Lehrverfahren bin ich also drittens auch von der Sorge befreit, das Stoffquantum zu hoch zu bemessen und dadurch die Lernkraft und die geistige Gesundheit zu schwächen. — Sollten nun unter den Gegnern meiner praktischen Vorschläge solche sein, denen um ihr bisheriges brillantes Stoffquantum bange ist, so wäre zu wünschen, daß sie dies auch ausdrücklich sagten, damit wir übrigen wissen, mit welcher Species von Methodikern wir es zu thun haben. Meinerseits würde ich es dann nicht für nötig halten, mich um ihre Kritik zu bekümmern.

Die vorstehenden Mitteilungen haben meines Erachtens zur Genüge klargestellt, daß der Hauptzweck meiner Reformvorschläge nicht — wie gegnerischerseits geglaubt worden zu sein scheint — auf dem Gebiete des Sachunterrichts, sondern auf dem des Sprachunterrichts liegt; und daß es ein noch größerer Irrtum sein würde, zu befürchten, bei diesen Vorschlägen käme das sachliche Lernen nicht zu seinem Recht, da erwiesenermaßen mein Lernziel auch hier intensiv ein höheres ist als das hergebrachte.

Sollte daher bei den bisherigen Gegnern jenes Mißverständnis in der That vorhanden gewesen sein, so möchte ich glauben, daß ihnen nach den hier gegebenen Aufklärungen meine Vorschläge, beides auf dem sachunterrichtlichen wie sprachunterrichtlichen Gebiete, in einem anderen Lichte erscheinen werden, und eine etwaige neue Prüfung zu einem günstigeren Endurteile gelangen würde. Alle entschiedenen Freunde des Realunterrichts, die bisher irgend welche Bedenken hegten, seien darum gerade im Interesse dieser Lehrfächer angelegentlich und freundlichst gebeten, eine solche Prüfung nochmals vornehmen zu wollen. Wie auch das Ergebnis ausfallen mag, und ob auch verschiedene Einzelfragen streitig blieben, jedenfalls würden dann die weiteren Verhandlungen für die objektive Wahrheit förderlicher sein, als die bisherigen es zu meinem Bedauern gewesen sind.

Um dies desto sicherer zu erreichen, wird freilich bei solchem Verhandeln zweierlei nötig sein:

Zum ersten, daß nicht aus dem Auge gelassen wird, worin wir (als Freunde des Realunterrichts) bereits **einig** sind und sein müssen;

zum andern, daß der kritische Blick sich zunächst nicht auf die praktischen Vorschläge, sondern auf die von mir aufgestellten Ziele und die dahinter stehenden Grundsätze richte, da die Vorschläge nur an diesen Zielen gemessen werden können, und daß dann die grundsätzlichen wie die praktischen **Kontroversfragen** *bestimmt festgestellt* werden.

Als diejenigen einschlägigen Grundsätze, worin wir **einig** sind, werden wohl die folgenden gelten können:

1. Im Lehrplan der Volksschule müssen — neben dem Religionsunterricht — auch die (humanistischen und naturkundlichen) Realfächer als selbständige Lehrgegenstände gebührend vertreten sein und zwar
   in allen Schulen (auch in den ein- und zweiklassigen) und auf allen Stufen.
2. In den beiden Realfächern muß der Lehrstoff — gerade wie im Religionsunterricht — möglichst anschaulich vorgeführt und schulgerecht durchgearbeitet werden, mithin dürfen auch die dazu nötigen Lern-Hülfsmittel nicht fehlen: und zwar
   in allen Schulen (auch in den wenigklassigen) und auf allen Stufen.

(Wer diese beiden Grundsätze nicht vollaus anerkennt, — wer etwa die ein- und zweiklassigen Schulen zurücksetzen und ihnen (so wie den unteren Stufen) die geeigneten und unentbehrlichen Lern-Hülfsmittel versagen will, — dessen Urteil würde für mich hinsichtlich der folgenden Fragen keinen Wert haben.)

Unter den noch **zu besprechenden Fragen** dürften die folgenden die wichtigsten sein:

1. (Aus der Theorie des Lehrplans.) Sind alle Lehrfächer, ob zwar selbständig, doch so zu betreiben, daß sie mit der ihnen eigentümlichen Bildungskraft einander dienen, soweit es ohne Nachteil ihres eigenen Lernzweckes geschehen kann, — und gilt dies namentlich auch für das Verhältnis zwischen Sachunterricht und Sprachunterricht?
2. Hat Lessing recht, daß bei der sprachlichen Darstellung „die größte Deutlichkeit die größte Schönheit sei"? — und wenn Ja, was folgt daraus für die sprachliche Schulung?
3. Hat die Sprachbildung ihre Nährwurzel lediglich in der belletristischen Litteratur (im belletristischen Lesebuche), oder hat sie — nach Comenius — auch noch drei andere gleichwertige Nährquellen, nämlich in den drei sachunterrichtlichen Fächern? — und wenn Ja, und wenn Lessings Grundsatz gelten soll, ist dann nicht gerade der naturkundliche Unterricht in besonderem Maße wichtig für die Sprachbildung?
4. Wenn die in den drei sachunterrichtlichen Fächern liegenden Nährquellen der Sprachbildung voll ausgenutzt werden sollen, ist dann bei jedem dieser drei Fächer behufs der Wiederholung ein

auszugartiger sog. „Leitfaden“ ausreichend, oder ist ein eigentliches Sach-Lesebuch (als Vertreter der betreffenden fachwissenschaftlichen Litteratur) nötig?

(Bei dieser Frage müßten namentlich auch die besonderen Bedürfnisse der ein- und zweiklassigen Schulen und die unteren Stufen berücksichtigt werden. Eine Antwort, die sich um diese Schulen und Stufen nicht bekümmert hätte oder ihnen nicht gerecht werden könnte, würde für das Ganze wertlos sein und überdies jenen Schulen und ihren Lehrern gegenüber sich mit einer Gewissensschuld belasten.)

Dies die vier Haupt-Kontroversfragen.

5. Sind zu demselben Zwecke auch bei jedem der drei sachunterrichtlichen Fächer gedruckte Wiederholungsfragen (Fragebuch) und ein sachlich-sprachliches Wörterheft zu empfehlen?

(Diese beiden Vorschläge wollen gesondert geprüft sein, und sollten überhaupt erst dann zur Sprache kommen, wenn über die Hauptfrage (ob Leitfaden oder Lesebuch) vorher entschieden ist. — Bei den „Fragebüchern“ muß wiederum das Bedürfnis der ein- und zweiklassigen Schulen, die auf sog. stille Beschäftigung der Schüler angewiesen sind, besonders mit ins Auge gefaßt werden. Überdies wäre zu erwägen, ob solche Wiederholungsfragen in passender Form auch schon auf der Mittelstufe zweckmäßig sind.)

Weiß jemand die vorstehenden Einigungs-Sätze wie die Kontroversfragen noch etwas genauer und schärfer zu fassen, so kann das meinerseits nur willkommen geheißen werden.

Für die weiteren Verhandlungen in der Presse und in den Lehrerkonferenzen möchte ich den Freunden des Realunterrichts, gleichviel ob sie meinen Reformvorschlägen zustimmen oder nicht, noch zwei formelle Wünsche ans Herz legen. Es sind Anliegen, die uns allesamt gleichmäßig angehen.

Erster Wunsch.

Derselbe betrifft die der Pädagogik zu wünschende Freiheit.

Bei praktischen Fragen, auch wenn sie theoretisch recht wohl auszumachen wären, läßt sich erfahrungsgemäß doch nur dann eine allgemeine Verständigung hoffen, wenn auch eine Prüfung durch praktische Versuche möglich resp. gestattet ist. Bekanntlich fehlt viel daran, daß die Pädagogik einen Überfluß an Freiheit genösse; und die praktische Erprobung neuer Lehrwege findet sich im öffentlichen Schulwesen erst recht eingeengt. Wenn die Lehrer diesen Punkt nicht schärfer ins Auge fassen und fester im Auge

behalten als bisher, dann steht nicht nur keine Besserung zu erwarten, sondern die Einengung wird von Jahr zu Jahr und mit jedem neuen Minister und mit jedem neuen Schulrat zunehmen, bis im ganzen preußischen Staate der Unterricht ebenso genau uniformiert ist wie das Exerzieren. Wie lange würde es dann dauern, bis ein neuer pädagogischer Gedanke in die Praxis eindringen könnte! Selbst jetzt ist dies schon ungemein erschwert. In meiner Schrift war darum mit Fleiß bemerkt: in unserer streitigen Frage möge die Schulbehörde beiden Ansichten Raum gewähren, das ihnen dienlich scheinende Lern-Hülfsmittel erproben zu können. Ich hatte also ebensowohl die Freiheit der Leitfaden-Freunde befürwortet als die der Lesebuch-Freunde, und gab mich der Hoffnung hin, die ersteren würden meinem Beispiele folgen. Unter den gegnerischen Stimmen in der Presse ist mir aber keine einzige zu Gesicht gekommen, die von meiner Bemerkung Notiz genommen hätte; im Gegenteil, alle stritten wider die Idee des Real-Lesebuches derart, wie wenn sie wünschten, die Schulbehörde möchte vor diesem neuen Lern-Hülfsmittel ja die Thür verschlossen halten. Wie soll denn die Pädagogik zu der ihr so benötigten Freiheit gelangen, wenn die Lehrer selber nicht dafür eintreten? Daß die Schulbehörde uns diese Freiheit auf dem Präsentierteller entgegenbringen werde, wird doch wohl niemand glauben. Also, üben wir doch erst selber Liberalität!

Für die Lesebuch-Freunde lag die Sache um so übler, weil der Gebrauch eines realistischen Leitfadens gestattet war, der Gebrauch eines Realien-Lesebuches aber — bis jüngst hin — nicht. Überdies ist doch der Leitfaden nur bei drei- und mehrklassigen Schulen erlaubt; die ein- und zweiklassigen Schulen dagegen, wo ein geeignetes Wiederholungsbuch am nötigsten wäre, sollen sich ohne ein solches behelfen. Endlich gehen auch bei den begünstigten vielklassigen Schulen wieder die unteren Stufen leer aus, da nur auf der Oberstufe ein Leitfaden gebraucht werden darf; für die unteren Stufen wissen weder die Leitfaden-Freunde noch die Schuloberen Rat. Die Lesebuch-Freunde wissen hier Rat, auch für die ein- und zweiklassigen Schulen; und sie wissen dazu: wenn die wertvolle Hülfe des Sachunterrichts für die Sprachbildung voll ausgenutzt werden soll, dann gerade auf den unteren Stufen geeignete (d. i. den realistischen Lektionen genau angepaßte) Real-Lesebücher vorhanden sein müssen. Zu allen jenen Widersprüchen in den behördlichen Vorschriften kommt auch noch der, daß in der biblischen Geschichte ein ausführliches Lesebuch gefordert, also ein auszugartiger Leitfaden für unzweckmäßig erklärt wird, während in den beiden Realfächern gerade umgekehrt höchstens ein auszugartiger Leitfaden gestattet ist, also ein ausführliches Lesebuch für unzweckmäßig erklärt wird. Bei solcher Ratlosigkeit

der Schulbehörde, wie sie in diesen zahlreichen Widersprüchen zu Tage tritt, muß es der Pädagogik übel ergehen und vollends ihrer Freiheit. Möchten daher alle Freunde des Realunterrichts, gleichviel wie sie in unserer streitigen Frage denken, mit vereinten Kräften einmütig dahin wirken, daß

1. zur Ehre unseres preußischen Schulwesens wenigstens die offenbaren Widersprüche aus den behördlichen Vorschriften verschwinden, und
2. auch das Real-Lesebuch überall Freiheit erhält, sich praktisch bewähren zu können.

Zweiter Wunsch.

Derselbe gilt der Vollberechtigung des Realunterrichts im Lehrplan und der Sicherung dieser Vollberechtigung. Man wird vielleicht fragen: ist denn diese Vollberechtigung nicht seit 1872 durch die „Allg. Best." anerkannt und ausgeführt? oder droht den Realfächern irgend eine Gefahr? Nun, was mich veranlaßt, dieserhalb einen Wunsch auszusprechen, wird sich bald finden. Werfen wir zu dem Ende einen Blick auf die Geschichte des Realunterrichts seit 1872. Sonderlich erfreulich ist diese Geschichte gerade nicht, aber sehr lehrreich — für denjenigen, der aus dem Unerfreulichen etwas lernen will.

Schon seit mehr als zwei Jahrhunderten — seit Comenius — hatten die Realien an die Schulthür geklopft. Anderthalb hundert Jahre lang hatte selbst bei den höhern Schulen keine Schulbehörde auf dieses Klopfen geachtet. Bei den Volksschulen kam es ihr erst unter dem Ministerium Falk zu Gehör: die „Allg. Best." öffneten endlich dem selbständigen Realunterricht die Thür.

Waren nun die beiden Realfächer (Menschenleben und Naturkunde) wirklich als vollberechtigte Lehrgegenstände anerkannt, und war diese Anerkennung durchgeführt? Das allgemeine Publikum und selbst ein großer Teil des Lehrerstandes scheint das angenommen zu haben. Meines Wissens ist in der pädagogischen und anderen Presse keine Stimme laut geworden, die etwas vermißt hätte, — außer der meinigen, die freilich auch hier wieder sehr einsam stand. Gewiß war es ein großer Schritt vorwärts, den das Ministerium Falk im Realunterricht that, und dieses Verdienst wird die Schulgeschichte nicht vergessen. Allein wenn das gelten soll, wie Comenius die Stellung und Bedeutung der Realien im Lehrplan begriff, dann lassen die „Allg. Best." in dieser Beziehung noch viel zu wünschen übrig. Es tritt dies in mehreren Stellen zu Tage.

Schon gleich im Eingange deutet ein äußeres Anzeichen darauf hin, daß die Berechtigung der Realien in Comenius' Sinne wahrscheinlich noch

nicht vollaus anerkannt sei, mithin auch im Unterrichtsbetrieb nicht voll zur Durchführung kommen werde. In der Aufzählung der Lehrgegenstände werden nämlich die Realien erst nach den bisher üblichen Lehrfächern genannt, gleichsam als Anhängsel, während sie doch begrifflich neben dem Religionsunterricht stehen müßten, weil sie mit diesem zusammen den Sachunterricht ausmachen. (Das österreichische Schulgesetz v. J. 1869 hat die richtige Aufzählung.) Dem Wortlaute nach muß jeder jene Art der Aufzählung so verstehen, daß die bisherigen Lehrfächer als Hauptgegenstände anzusehen seien, während die neu hinzugekommenen nur als Nebenfächer gelten dürften. Man könnte nun denken, jene Reihenfolge sei vielleicht mit schonender Rücksicht auf die Anhänger der Regulative gewählt worden, um denselben zu sagen, die Realien seien zwar zugelassen, jedoch nur als Nebenfächer. Allein so war es nicht gemeint, wie in den näheren Bestimmungen über den Unterrichtsbetrieb auch deutlich zu Tage tritt. Überdies erschien nicht lange nachher (1876) eine Regierungsverfügung, in welcher es heißt: „Die Schulinspektoren sollten mit besonderer Sorgfalt darauf halten, daß die Hauptlehrgegenstände, Religion, Muttersprache und Rechnen, die hervorragende Stellung im Volksschullehrplan, welche denselben durch alle bezüglichen Vorschriften zugewiesen ist, überall behaupten." Die Theorie des Lehrplans, wie Comenius sie faßte, redet so nicht. Nach ihr sollen die Lehrgegenstände insgesamt ein Geglieder bilden; es dürfen also nur solche Lehrfächer zugelassen werden, welche für den Gesamtzweck unentbehrlich sind, keiner mehr und keiner weniger. Je nach der Natur der Lehrstoffe und nach der Wichtigkeit ihrer Aufgabe für den Gesamtzweck muß nun jedem Fache eine bestimmte Stundenzahl zugewiesen werden; ist diese Stundenzahl ermittelt und festgestellt, dann will die jedem Fache zuerkannte Zeit auch voll ausgenutzt sein. Vor diesem Gebote sind alle Lehrgegenstände gleich; da ist es nicht statthaft, dem einen mehr, dem andern weniger Sorgfalt zu widmen, oder von Hauptfächern und Nebenfächern zu sprechen. Jedes Fach muß seine Aufgabe möglichst voll und ganz lösen, denn alle sind notwendig, und innerhalb dieser Notwendigkeit giebt es für den normalen Lehrbetrieb kein Mehr oder Weniger. Auch gebührt es sich in einem Schulgesetze, die Lehrgegenstände in einer Reihenfolge zu nennen, daß daraus merkbar wird, es liege dieser Ordnung eine wirkliche Theorie des Lehrplans zu Grunde. Die Aufzählung in den „Allg. Best." steht noch auf dem Standpunkte des bloßen Empirismus, gerade wie die Regulative; von einer Theorie ist nichts zu entdecken. Mangelhafte Ausdrücke und Begriffe an so wichtiger Stelle können sehr verhängnisvoll werden, wie wir das z. B. bei jenem Satze in der preußischen Verfassungsurkunde, der von

der „Leitung“ des Religionsunterrichts spricht, sattsam erlebt haben und wahrscheinlich noch weiter erleben werden.

Besehen wir jetzt die näheren Bestimmungen über den Unterrichtsbetrieb.

Da muß vorab auffallen, daß die Berechtigung der Realien — dem Wortlaute nach — eigentlich nur für die Ober- und Mittelstufe anerkannt wird. Auf der Unterstufe ist wohl der Religionsunterricht ausdrücklich als ein besonderes Lehrfach bezeichnet, nicht aber der Realunterricht; dafür steht dort „Anschauungsunterricht“ resp. „Heimatskunde“. Man kann dies allerdings so verstehen, daß es nur ein zusammenfassender Ausdruck für die Realstoffe sein soll. Allein daß die geschichtlichen und naturkundlichen Stoffe anschaulich vorzuführen sind, versteht sich von selbst; und daß dieselben aus dem Bereiche des heimatlichen Interessekreises genommen werden müssen, versteht sich ebenfalls von selbst. Warum nun ein anderer Name? Die veränderte Bezeichnung läßt sich demnach auch so auslegen, daß der Realunterricht auf der Unterstufe noch nicht als vollberechtigt anerkannt sei, und die Anhänger der Regulative werden dies wahrscheinlich auch gethan haben. Jedenfalls ist hier abermals eine dunkle Stelle und somit eine Lücke im Rechtsboden der Realien. (Eine weiter unten zu erwähnende Regierungsverfügung bestätigt diese Auffassung.)

An einer dritten Stelle liegt eine solche Lücke offen am Tage. Auf der Mittelstufe aller Schulen wird im Realunterricht die Benutzung eines Wiederholungsbuches (Leitfadens) ausdrücklich versagt. Beim Religionsunterricht dagegen ist auf dieser Stufe ein solches Lern-Hülfsmittel gestattet. Warum wird dasselbe nun bei den Realfächern verboten? Ist es in dem einen sachunterrichtlichen Fache nützlich und darum nötig, so wird es doch auch bei den beiden andern sachunterrichtlichen Fächern nötig sein. Ohne ein solches Lern-Hülfsmittel kann der Realunterricht unmöglich das leisten, was er mit dieser Hülfe zu leisten vermag. Bleibt aber die Mittelstufe in den Leistungen zurück, so übt dies natürlich auch seinen Einfluß auf die Oberstufe. Warum nun im Gebrauch der Wiederholungsbücher die auffällige Scheidung zwischen dem Religionsunterricht und den Realfächern? Sieht es nicht so aus, als lege die Schulbehörde keinen besonderen Wert darauf, ob die für den Realunterricht angesetzte Zeit wirklich voll ausgenutzt werde? Da merken wir, was es zu bedeuten hat, daß in der Aufzählung der Lehrfächer die Realien nicht beim Religionsunterricht, sondern hinten als Anhang genannt sind.

Denselben Mangel, also dieselbe Lücke im Rechtsboden der Realien, treffen wir in den ein- und zweiklassigen Schulen auch auf der Oberstufe. Ein Wiederholungsbuch darf hier nicht gebraucht werden;

auf der Oberstufe der drei- und mehrklassigen Schulen ist es dagegen gestattet. In einer Regierungsverfügung v. J. 1876 wird diese Bevorzugung der vielklassigen Schulen damit begründet, daß hier das realistische Lehrpensum umfangreicher sei. Eine sonderbare Begründung! Gewiß haben die vielklassigen Schulen ein umfangreicheres Pensum zu übernehmen als die wenigklassigen, ebenso die höheren Stufen ein umfangreicheres als die unteren. Nun muß aber das Stoffquantum überall, bei allen Stufen und allen Schularten, der Lernkraft der Schüler genau angemessen sein, nicht höher, nicht niedriger. Ist das der Fall, so wird dann das kleine Pensum den betreffenden Schülern doch ebenso viele Mühe kosten, als das größere den dortigen Schülern; mit andern Worten: das Verhältnis zwischen Arbeitslast und Lernkraft muß überall und immer das gleiche sein, wie verschieden auch der Umfang der Pensen sein mag. Diese Gleichheit (nämlich zwischen Aufgabe und Kraft) entscheidet auch über die Frage vom Wiederholungs-Hülfsbuche; diese Frage muß eben für alle Stufen und Schularten gleich beantwortet werden. Ist in einem Lehrfache überhaupt ein solches Lern-Hülfsmittel nützlich, so ist es für jede Stufe und Schulart nützlich, — falls nicht irgendwo ein besonderes Hindernis in den Weg tritt, z. B. auf der Fibelstufe. Mit dem Stoffquantum hat die Frage vom Lern-Hülfsbuche schlechterdings nichts zu thun. Wäre ja einmal, etwa auf der Oberstufe einer vielklassigen Schule, das Lehrpensum so umfangreich gegriffen, daß es die Lernkraft der Schüler überstiege, so läßt sich daraus vernünftigerweise nichts anderes folgern, als daß es vermindert werden muß. Nach dieser Verminderung bliebe dann aber ein Wiederholungsbuch dennoch nötig, weil es überhaupt, unter allen Umständen nötig ist. Wird nun gar den wenigklassigen Schulen ein solches Lernmittel verweigert, so heißt das einen doppelten Fehler begehen. Hier kommt auch in Betracht, daß dem Lehrer weniger Zeit zu Gebote steht. Würden schon die vielklassigen Schulen, wo der Lehrer mehr Zeit hat, ohne ein Wiederholungsbuch weniger leisten als mit einem solchen, so muß bei den wenigklassigen Schulen, wenn sie das geeignete Lern-Hülfsmittel entbehren sollen, die Verminderung der Leistungen noch schlimmer werden. Wie den Lehrern dieser Schulen dabei zu Mute sein wird, wollen wir nicht einmal rechnen. Hält man noch daneben, daß im biblischen Geschichtsunterricht den wenigklassigen Schulen ein Wiederholungsbuch gestattet ist, selbst schon auf der Mittelstufe (in Elsaß-Lothringen und andern Gegenden sogar auf der Unterstufe): so tritt die Zurücksetzung der Realien vollends grell in die Augen.

Die erwähnte Regierungsverfügung, welche aus dem größeren oder geringeren Umfang des Lehrpensums auf die Notwendigkeit oder Nicht-

notwendigkeit eines Wiederholungsbuches schließt, hat aber noch eine andere bedenkliche Seite. Wer der Quantität des Lehrstoffes so viel Gewicht beilegt, der scheint den Hauptzweck des Lernens im Kenntniserwerb zu suchen. Im erziehenden Unterricht handelt es sich aber bei jedem Fache nicht bloß um Kenntnisse, sondern noch um etwas anderes, Höheres, nämlich um Bildung an diesem Stoffe, und wiederum nicht bloß um Bildung, sondern um etwas noch Wertvolleres, nämlich um Erziehung zur Selbstthätigkeit und zu selbständigem Lernen, und wiederum nicht bloß um alles dieses, sofern es das einzelne Fach für sich angeht, sondern auch darum, daß die in dem betreffenden Stoffe liegende Bildungskraft auch den andern Lehrgegenständen, namentlich der Sprachschulung möglichst zu gute komme. Nun sind aber alle über den Erkenntniserwerb hinausgehenden Ziele völlig unabhängig von dem Quantum des Lehrstoffes; sie gelten für alle Stufen und für alle Schularten und zwar überall mit dem nämlichen, dem ganzen Gewicht. Mag eine Stufe auch ein höchst unansehnliches Lehrstoffquantum haben und daher der Kenntniserwerb gar gering scheinen, so steht sie doch im Blick auf die anderen Lehraufgaben den höhern Stufen an Würde gleich. Diese anderen Ziele sprechen also allesamt mit bei der Frage vom Lern-Hülfsmittel, während das Stoffquantum, wie wir sehen, gar nichts mitzusprechen hat. Wenn nun schon um des bloßen Kenntniserwerbs willen für alle Stufen und Schulen ein Wiederholungsbuch nötig ist, wieviel mehr dann, wenn auch die übrigen Ziele gelten sollen. Noch mehr: die verschiedenen Stufen und Schulen haben aber nicht etwa nur den gleichen Anspruch auf geeignete Lern-Hülfsmittel, sondern es verhält sich gerade umgekehrt, als die Regierungsvorschriften annehmen; denn den wenigklassigen Schulen giebt ihre ganze Lage, zumal im Blick auf das wertvolle selbständige Lernen, mehr Recht auf ein Hülfsbuch als den vielklassigen; und wenn es sich um die Ausnutzung des Realstoffes für die Sprachbildung handelt, dann sind gerade die unteren Stufen die wichtigsten, und sie dürfen also eher ein dazu geeignetes Lern-Hülfsmittel fordern als die Oberstufe. Doch trotz alledem und alledem — die ein- und zweiklassigen Schulen sollen ihre Aufgabe im Realunterricht ohne werkzeugliche Hülfe lösen. Sieht das so aus — so muß man auch hier wieder fragen, — als ob die Schulbehörde dem realistischen Bildungsgewinn in diesen Schulen einen sonderlichen Wert beilege?

So steht es um die gesetzliche Berechtigung der Realien in den preußischen Volksschulen:

bei der Aufzählung der Lehrfächer sind sie von ihrer richtigen Stelle weggerückt und in den Anhang verwiesen — als Nebenfächer;

auf der Unterstufe verschwindet ihr Name im Lehrplan;

auf der Mittelstufe aller Schulen wird ihnen das benötigte Wiederholungsbuch verweigert, während doch der Religionsunterricht ein solches besitzt;

in den ein- und zweiklassigen Schulen wird ihnen auch auf der Oberstufe das Lern-Hülfsbuch versagt, so daß also lediglich auf der Oberstufe der vielklassigen Schulen die Realfächer neben dem Religionsunterricht als gleichberechtigt gelten.

Natürlich hat diese Einengung des Realunterrichts im Schulbetrieb auch nicht ohne Folgen für ihren Kredit bleiben können. Werfen wir auch darauf einen Blick. Zuvor muß ich jedoch die Leser auf etwas aufmerksam machen.

Die Einführung eines selbständigen Realunterrichts unter dem Ministerium Falk war mit einem gewissen gesetzgeberischen Machtdrucke geschehen. Die zahlreichen Anhänger der abgeschafften Stiehlschen Regulative standen dieser Neuerung mit viel Bedenken und Kopfschütteln gegenüber; sie waren zurückgedrängt, nicht durch Belehrung gewonnen. Die bisherige theoretische Verteidigung der Realien hatte sich als unzulänglich bewiesen. Was nun zu einer Zeit durch bloßes Machtgebot angeordnet werden kann, das kann zu anderer Zeit auch wieder durch Machtgebot beseitigt werden. Daraus erwuchs für alle Freunde der geschehenen Reform eine bestimmte taktische Aufgabe. Sollten die neuen Lehrfächer ungestört sich einleben, sollten sie fest Wurzel fassen, dann mußte der Schulbehörde alles daran gelegen sein, nunmehr die gegnerischen Befürchtungen auf praktischem Wege zu widerlegen, d. i. durch die Leistungen der Schüler zu beweisen, daß der selbständige Realunterricht wirklich eine Wohlthat sei. Was für Leistungen gehören aber zu diesem Beweise? Offenbar nicht bloß dies, daß in den Realfächern ein achtbares Maß nützlicher Kenntnisse aufgewiesen werden könnte; das wäre ohnehin kaum die Hälfte der zu lösenden Aufgabe. Hinsichtlich der andern Hälfte, der eigentlichen Bildung, müßte die taktische Hauptsorge sich darauf richten, zeigen zu können, daß diejenigen alten Lehrfächer, welche durch die neuen Fächer Zeit verloren hatten — also namentlich der Sprachunterricht — nicht nur nichts eingebüßt, sondern vielmehr gewonnen hätten; in Summa: daß die Gesamtbildung eine gehobene sei. Das eben, und nichts Geringeres, hatte Comenius bei seiner Empfehlung des Realunterrichts im Sinne gehabt.

Solche Leistungen erfordern aber auch bestimmte Vorbedingungen; insbesondere diese zwei: richtiges Lehrverfahren und zweckmäßige Lern-Hülfsbücher. Was das richtige Lehrverfahren betrifft, so durfte

dies bei den Lehrern im wesentlichen als bekannt vorausgesetzt werden. Denn die vaterländische Geschichte brauchte nur dem Wege der biblischen Geschichte zu folgen, die seit langem in selbständigem Betrieb war; und in der Naturkunde wußte man seit Pestalozzi, daß hier alles Lernen auf unmittelbarer sinnlicher Anschauung ruhen muß. Fehlte nun irgendwo im Lehrverfahren etwas, so war das nur ein Mangel der einzelnen Lehrperson. — Wie stand und steht es aber mit den benötigten Lern-Hülfsmitteln? Die maßgebenden Schuloberen, die bekanntlich fast ausnahmslos niemals in der Volksschule gearbeitet haben, wußten selber keinen andern Rat, als den man in den höheren Schulen erfahren kann, und wollten auch von denen, welche von Berufs wegen sich mit dieser speciellen Frage ernstlich beschäftigt hatten, keinen Rat annehmen. (Vgl. meine Abhandlungen über den Realunterricht, Ev. Schulbl. 1872, S. 3 ff. 73 ff. Ges. Schr. IV. S. 16 ff.) Den ein- und zweiklassigen Schulen wurde ein Wiederholungs-Hülfsbuch auf allen Stufen verboten, ebenso den unteren Stufen vielklassiger Schulen; nur allein da, wo es am wenigsten nötig gewesen wäre, — auf der Oberstufe dieser Schulen — wurde ein solches Hülfsmittel gestattet, und dieses einzig erlaubte — ein auszugartiger Leitfaden — war seiner Form nach unzweckmäßig, ein bloßer Notbehelf.

Konnten nun die hinsichtlich der werkzeuglichen Hülfen so mangelhaft ausgerüsteten Schulen imstande sein, die oben bezeichnete Beweis-Aufgabe zu lösen, d. i. durch ihre Leistungen die Anhänger der Regulative von der Berechtigung des Realunterrichts zu überzeugen? Sind denn geschulte Reiter, welche keine Pferde haben, wirkliche Kavallerie? und können geschulte Kanoniere, denen die Kanonen fehlen, die Werke der Artillerie verrichten? In ähnlicher Lage befanden sich die Schulen. Mochten die Lehrer den besten Willen haben, so war es ihnen doch unmöglich gemacht, die Realien-Gegner auf praktischem Wege zu widerlegen. Nicht einmal innerhalb des einzelnen Realfaches für sich konnte das Wünschenswerte geleistet werden, namentlich in den so stiefmütterlich behandelten ein- und zweiklassigen Schulen; an einen vollen Ersatz für den Ausfall, den andere Lehrfächer erlitten hatten, war ebensowenig zu denken, zumal im Sprachunterricht; und vollends nicht an eine Steigerung der sprachlichen Leistungen, — wie ich oben des näheren gezeigt habe.

Die Anhänger der Regulative hätten blind sein müssen, wenn ihnen die mehrfachen Mängel in den Schulleistungen entgangen wären; sie sind ihnen auch nicht entgangen. Man kann ihnen darum nicht zumuten, daß sie sich für widerlegt halten sollen. Sie sind übrigens billigdenkend genug, nicht die Lehrer dafür verantwortlich zu machen; freilich suchen sie

den Grund auch nicht da, wo er wirklich liegt, in der Ratlosigkeit der Schulbehörde, sondern — in den **Realien**, die doch am unschuldigsten sind.

Einige jener Mängel scheinen den Schuloberen allmählich gleichfalls bemerklich geworden zu sein, und zwar nicht bloß in den ein- und zweiklassigen Schulen, sondern auch in den vielklassigen. Vor mir liegt die Verfügung einer Königl. Regierung vom Jahre 1892. In derselben wird u. a. bestimmt:

> In denjenigen Volksschulen, in welchen (bei wöchentlich 32 Lehrstunden) bisher auf den **naturkundlichen Unterricht der Oberstufe** wöchentlich **vier** Stunden verwendet werden, ist die Zahl dieser Stunden auf **drei** zu beschränken; die dadurch frei werdende Stunde fällt dem **Deutschunterricht** zu.

Ferner (das 3. Schuljahr in allen Schulen betreffend):

> Der für die Kinder des 3. Schuljahres in den Lehrplänen angesetzte besondere Unterricht in der **Geschichte**, **Geographie und der Naturkunde** kommt fortan in **Wegfall**.
>
> An Stelle der Geographie und Naturkunde tritt **heimatskundlicher Anschauungsunterricht**, — mit wöchentlich zwei Stunden.
>
> Der Geschichtsunterricht im 3. Schuljahre beschränkt sich auf die im (sprachlichen) **Lesebuche** enthaltenen geschichtlichen Erzählungen; er wird daher mit dem **Leseunterricht** verschmolzen, und diesem Unterrichte fallen die bisher für Geschichte im 3. Schuljahr verwendeten Unterrichtsstunden zu.

Da haben wir den Anfang der Folgewirkungen vor Augen, womit die Versagung der richtigen Lern-Hülfsmittel den Realunterricht bedroht. Von seinem Rechtsboden, der ohnehin nicht vollständig war, ist bereits ein weiteres Stück abgebröckelt. Daß der Schulbehörde von den mancherlei Rückständen des bisherigen Unterrichtsbetriebs endlich etwas merkbar wurde, dazu dürfte man ihr wohl gratulieren; allein was hilft die Entdeckung eines Übels, wenn man seine Ursache nicht kennt oder dieselbe gar an einer verkehrten Stelle sucht. Die Behörde sucht die Schuld der Mängel des realistischen und sprachlichen Lernens nicht da, wo sie wirklich liegt, in ihren eigenen verkehrten Lehranweisungen, sondern in den unschuldigen Realien. Diese müssen dafür büßen. Durch die angeordnete Änderung im 3. Schuljahre wird ja wohl in den Lese-Leistungen ein wenig gebessert werden, allein der verkürzte Realunterricht kann nun auf den folgenden Stufen noch weniger leisten als bisher. Da werden denn dort die Klagen

über unzulängliche Erfolge sich steigern, und im Sprachunterricht sich nicht nennenswert mindern, weil ja doch nach wie vor in beiden Gebieten das allein richtige Lern-Hülfsmittel von unten bis oben fehlt. So steht also in Aussicht, daß nach etlicher Zeit der Abbröckelungsprozeß weiter fortschreitet. Gesetzt aber auch, das geschähe nicht, so ist und bleibt der Realunterricht, solange die Schuloberen nicht einsichtiger werden, für die Schulen ein Schmerzenskind, das ihnen viele Mühe macht, aber — ohne seine Schuld — wenig Freude. Ganz besonders gilt dies von den ein- und zweiklassigen Schulen, die, wenn sie von unten bis oben die richtigen Lern-Hülfsmittel besäßen, wahrscheinlich noch augenfälliger als die vielklassigen Schulen den praktischen Beweis liefern würden, daß Comenius mit seiner Empfehlung der Realien recht gehabt hat. Jetzt muß diesen Lehrern, da ihnen sogar auf der Oberstufe die benötigten Hülfsbücher verweigert werden, der Realunterricht mehr eine Last als eine Lust sein; und wenn ihnen nicht zufällig ein Kreis-Schulinspektor zur Seite steht, der die Mißgriffe der Oberbehörde einigermaßen erträglich zu machen weiß, dann sind diese Armen gar übel gebettet. Haben die wenigklassigen (ländlichen) Schulen doch ohnehin unter viel ungegründeter Mißachtung zu leiden, die selbst im Landtage laut wird und unwidersprochen bleibt. Es wäre daher nicht zu verwundern, wenn im Kreise dieser Lehrer selbst diejenigen, welche eifrige Freunde der Realien sind, schließlich in die Verzweiflungsklage ausbrächen: will man uns nicht die benötigten Lern-Hülfsmittel gewähren, dann wünschen wir in diesen Fächern lieber die Regulativ-Bestimmungen zurück. Und wäre der Weg von der jetzigen Ordnung bis dahin wirklich so sehr weit? Bedenkt man, wie beharrlich die Schulbehörde den ein- und zweiklassigen Schulen die unentbehrlichen realistischen Lernhülfen verweigert, so kann man in der That sich schwer des Eindrucks erwehren, es werde bloß auf das allgemeine Lautwerden jenes Verzweiflungswunsches gewartet, um denselben sofort bereitwilligst zu erfüllen.

So die Geschichte des Realunterrichts seit 1872. Wie der Leser sieht, ist es für die meisten Schulen und ihre Lehrer ein Stück Leidensgeschichte gewesen, bei der die maßgebenden Umstände vorderhand auch keine Besserung erhoffen lassen. Doch wie bedauerlich auch die Stellung der Schuloberen in dieser Angelegenheit sein mag, so liegt doch noch etwas anderes vor, was für mein Gefühl noch weit betrübender ist. Die Lehrer an den vielklassigen Schulen, denen der Gebrauch eines realistischen Leitfadens gestattet wird, scheinen zumeist mit ihrer Lage zufrieden zu sein; diese Befriedigung sei ihnen gegönnt, obwohl ich an ihrer Stelle anderer Ansicht sein würde. Nun wissen sie doch, daß ihre Kollegen in den ein-

und zweiklassigen Schulen, die sich ohne jedes Lern-Hülfsbuch behelfen sollen, in übler Lage sind. Da läge es doch nahe, daß sie, die begünstigten, diesen zurückgesetzten Kollegen durch Besprechung der Frage in der Presse und in den größeren Versammlungen, sowie durch Eingaben an die Behörden zu Hülfe kämen, damit auch ihnen die benötigten Lernmittel zu teil würden. Diese Hülfe wäre um so wünschenswerter, da eine Fürsprache von zweiter Seite in der Regel wirksamer zu sein pflegt als die Stimme des direkt Beteiligten; jedenfalls würde die letztere dadurch mehr Gewicht erhalten. Von einer solchen werkthätigen kollegialischen Teilnahme aus jenen Kreisen ist mir aber in der Presse bis jetzt nichts zu Gesicht gekommen. Das geht über meinen Verstand. Doch der Mangel einer thätigen Mitsorge ist nicht einmal das einzige, worüber die bedrückten Lehrer der wenigklassigen Schulen zu klagen haben. Findet sich jemand, der sich redlich und in langjähriger Arbeit bemüht, diesen Zurückgesetzten aus ihrer bedrängten Lage heraus und dem Realunterricht überall zu seinem vollen Recht zu verhelfen — wie Schreiber dieses es gethan hat — dann eilen gerade aus den begünstigten Lehrerkreisen ihrer nicht wenige herbei, um seinen Bemühungen den Weg zu verlegen, und so werden denn die Schuloberen in ihren verkehrten Ansichten bestärkt. Wir sehen, die Leidensgeschichte des Realunterrichts hat viele betrübende Seiten und darunter auch solche, bei denen der Lehrerstand selber mit verschuldet ist, — gerade wie bei der Leidensgeschichte der Volksschule überhaupt.

Nach diesem geschichtlichen Rückblick muß sich uns die Frage aufdrängen, worin es denn seinen eigentlichen, tieferen Grund habe, daß der schon vor mehr als zwei Jahrhunderten von Comenius für alle Schulen angelegentlich empfohlene Realunterricht trotz dieser langen Zeit doch noch immer so überaus schwer zu seiner Vollberechtigung gelangen kann. Auf unsere preußische Unterrichtsgesetzgebung angewandt, würde die Frage genauer lauten: Wie ist es zu erklären, daß, als vor zwei Jahrzehnten unter dem Ministerium Falk den Realien die Schulthür geöffnet werden sollte, dies doch in Wahrheit nur halbwegs geschah; daß ferner diese Lehrfächer seitdem nicht nur nicht an Terrain gewonnen, sondern vielmehr verloren haben; daß überdies dieselben in den meisten Schulen, nämlich in den ein- und zweiklassigen, den betreffenden Lehrern — ganz in Widerspruch mit Comenius' Intention — wie eine drückende Last vorkommen und vorkommen müssen. Die angeführten Thatsachen machen das Bedürfnis einer näheren Aufklärung vollends fühlbar, wenn man daneben hält, daß bei dem heurigen 300jährigen Jubiläum des großen Didaktikers alle Festredner einstimmig es als eins seiner Haupt-

verdienste hervorheben, auf die Notwendigkeit eines vollberechtigten Realunterrichts, und zwar für alle Schulen und für alle Stufen, hingewiesen zu haben. Der hartnäckige Widerstand, den dieser didaktische Gedanke je und je gefunden hat und noch immer findet, und die außerordentliche Langsamkeit seiner praktischen Durchführung haben offenbar etwas recht Auffallendes, ja Rätselhaftes an sich. Auf dem ganzen pädagogischen Gebiete dürfte es kaum eine zweite Idee geben, deren Anerkennung so überaus langsam von statten gegangen ist. In der That, es kommt einem fast vor, als sei hier eine geheimnisvolle, fast zauberhafte Gegenwirkung im Spiele gewesen und noch im Spiele. Und doch ist alles sehr natürlich zugegangen. Das Wie läßt sich auch unschwer finden. Diejenigen freilich, welche sofort mit Volksversammlungs-Ausdrücken wie „Reaktion" und dgl. bei der Hand sind und damit etwas Sonderliches zu sagen meinen, die zeigen dadurch nur, daß sie über die Frage niemals ernstlich nachgedacht haben und daher lieber nicht mitsprechen sollten.

Die nähere Untersuchung wird ergeben, daß der letzte, eigentliche Grund in einem bestimmten, rein sachlichen Irrtum liegt, zu dem dann auf dem Volksschulgebiete noch ein ebenso rein sachlicher Nebenfaktor tritt, der aber die natürliche Folge jenes Hauptfaktors ist.

Als in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts der von Comenius empfohlene Realunterricht zuerst wieder ernstlich zur Sprache kam, da geschah dies bekanntlich zunächst auf dem Gebiete der höhern Schulen. Seine damaligen Fürsprecher hatten aber den Comeniusschen Gedanken leider nicht in seinem ganzen Umfange, sondern eigentlich nur zur Hälfte erfaßt, wenigstens heben sie nur diese Hälfte deutlich hervor. Sie schätzten nämlich die pädagogische Bedeutung der Realfächer (wie der übrigen Lehrfächer) nur nach dem, was jedes für sich nützt, also nach seinem Eigenwert — gerade wie dies auch ihre Gegner, die sog. „Humanisten" thaten. Dieser Nutzen allein, wie ansehnlich er auch sein mag, entscheidet aber nicht über die Berechtigung eines Lehrfaches im erziehenden Unterricht; vielmehr kommt auch noch in Betracht, ob er um der andern Fächer willen, also zur Hebung und Gesundheit der Gesamtbildung unentbehrlich ist. Wir stoßen hier auf den Unterschied zwischen Empirie und Theorie, zwischen „handwerklicher" und wissenschaftlicher Anschauung vom Lehrplan. Bei Comenius waren beide Gesichtspunkte vereinigt; er hatte den bloß empiristischen Standpunkt überwunden und besaß bereits die Anfänge einer Theorie des Lehrplans. Jenen „Realisten" scheint dies entgangen zu sein, wenigstens machten sie nur den ersten Gesichtspunkt, den Eigenwert der Realien, geltend. Es zeigt sich dies schon darin, daß sie den Nutzen der Realien, zumal der Naturkunde, für die Gewerbe-

treibenden hervorhoben, und darum für den höhern Gewerbestand an Stelle der Gymnasien besondere Schulen verlangten. Diese Forderung war an sich ganz richtig; allein die gewünschten besonderen Schulen waren nicht bloß darum nötig, weil in den Gymnasien die Realien fehlten, sondern schon ohnehin, aus anderen Gründen; und die Realien waren nicht bloß in diesen neuen Schulen unentbehrlich, sondern auch in den Gymnasien, und nicht bloß in den höhern Schulen, sondern auch in den Volksschulen; und endlich war der Realunterricht nicht erst in der Neuzeit, wegen der vermehrten Entdeckungen in der Naturkunde, nötig geworden, sondern wäre vielmehr von je her nötig gewesen. Hätten die damaligen „Realisten" den Gedanken ihres Meisters ganz begriffen, so würden sie nicht so einseitig für eine besondere Art von Schulen sich interessiert, sondern sich bemüht haben, die Unentbehrlichkeit der Realien für alle Schularten darzuthun. Sie machten sich ihre Aufgabe zu leicht. War die Hauptsache erreicht, so würde sie auch den Gymnasien und den Volksschulen zu gute gekommen sein; und die besonderen Schulen für den höhern Gewerbestand würden sich durch die Aufhellung der Theorie des Lehrplans so zu sagen von selber gefunden haben. Wurden dagegen diese besonderen Schulen errichtet, ohne daß die Hauptfrage ausgemacht war, so blieben die Gymnasien und Volksschulen von dieser Reform unberührt, als ginge dieselbe sie nicht an. Für die Realienfrage bedeutet das also nicht Klärung, sondern vielmehr Trübung und Behinderung. — Die Einseitigkeit der damaligen „Realisten" trat vollends dadurch klar zu Tage, daß für die neue Schulart der Name „Realschule" in Gebrauch kam. Sind die Realien in allen Schulen unentbehrlich, wie kann dann eine einzelne Schulart von diesen Lehrfächern, die allen gemeinsam sind, ihre gesonderte Benennung hernehmen? Der Name „Realschule" bedeutet somit eine abermalige Trübung und Verwirrung der Realienfrage. Was für Mißstände sich für diese Schule selbst daran gehängt haben, wollen wir hier übergehen.

Im Verlauf der Zeit sind die gewünschten Realschulen (höhere Bürgerschulen u. s. w.) allgemein zustande gekommen; auch die Gymnasien nahmen allmählich die Realfächer in ihren Lehrplan auf. Das alles aber geschah eigentlich nur vom Standpunkte des Empirismus, nicht in Comenius' Sinne, d. i. nicht im Sinne einer bewußten Theorie des Lehrplans, wonach die Lehrgegenstände ein organisches Geglieder bilden müssen. Daher erklärt es sich auch, warum jene beiden Gegensätze, der sog. „Realismus" und der sog. „Humanismus", bis auf den heutigen Tag nicht zu einer vollen Verständigung gelangen können, wie der andauernde Streit über Lehrplan und Einrichtung der höheren Schulen zeigt.

Beide Teile leiden eben unbewußt immer noch an ihrem alten empiristischen Fehler, daß sie die Lehrgegenstände nur nach ihrem Eigenwerte würdigen. Daher erklärt es sich auch, warum diese Lösung der Realienfrage auf dem höhern Schulgebiete, weil sie eigentlich nur eine halbe Lösung war, dem Volksschulwesen so wenig zu gute gekommen ist. Aber es erklärt sich noch mehr.

Als unter dem Ministerium Falk der Realunterricht endlich auch in den Volksschul-Lehrplan aufgenommen wurde, da geschah dies doch nur vom Standpunkte des traditionellen, empiristischen „Realismus", nicht im Comeniusschen Vollsinne. Das war auch kaum anders möglich. Auch auf dem Volksschulgebiete hatten die meisten Fürsprecher der Realien dieselben nur in jenem Halbsinne, nur im Blick auf den Eigenwert, empfohlen. Ein deutliches Kennzeichen, daß es sich so verhält, liegt darin, daß die betreffenden Schriften und Aufsätze ganz besonders auf die „Anforderungen der Jetztzeit", auf die „Bedürfnisse der Gegenwart", auf die „gewaltigen Fortschritte der Naturwissenschaften" 2c. hinzuweisen pflegen. Wer aus einem bloß zufälligen Grunde so viel Wesens macht, der schwächt damit die Hauptgründe ab, lenkt den Blick von ihnen weg; ja er zeigt, daß er die entscheidenden Gründe der Realienfrage gar nicht kennt, denn diese müssen darthun können, daß der Realunterricht von je her nötig gewesen wäre. War zwar auf dem Volksschulgebiete die Theorie des Lehrverfahrens weiter vorgeschritten, als bei den höhern Schulen, so blieb die Theorie des Lehrplans doch auch dort immer eine schwache Partie, und speciell die Realienfrage ist im Vollsinne ihres Urhebers bisher in der Volksschul-Methodik ebensowenig ernstlich durchgesprochen worden als in der der höhern Schulen — aus dem einfachen Grunde, weil sie niemals in diesem Vollsinne gestellt wurde, denn die wenigen Stimmen, welche sie so anfaßten, konnten sich nicht zu Gehör bringen. War nun die falsche Einführung der Realfächer nur aus dem Halb-Begriff des traditionellen „Realismus" hervorgegangen, so ist es bei der Eigenartigkeit der Volksschulverhältnisse — (besondere Lehrbedürfnisse der unteren Stufen, finanzielle Beengungen, Oberleitung durch solche Beamte, die nicht in der Volksschule gearbeitet haben und vermöge ihres Bildungsganges den höhern Schulen und den dortigen Ansichten näher stehen u. s. w.) — beinahe selbstverständlich, daß sogar dieser Halb-Gedanke nur unvollständig zur praktischen Ausführung kam.

Da haben wir den tieferen Hauptgrund der Mängel, woran die behördlichen Vorschriften über den Realunterricht leiden: es ist der unzulängliche Begriff von der Bildungsaufgabe der Realfächer. Es

wird sich das noch deutlicher zeigen, wenn wir jetzt auch den Blick auf den mitwirkenden Nebenfaktor richten.

Ist das Bildungsziel der Realien festgestellt und darf das Lehrverfahren im wesentlichen als bekannt vorausgesetzt werden, so handelt es sich noch darum, wie die Lern-Hülfsmittel beschaffen sein müssen. Es leuchtet sofort ein, daß es bei dieser Frage einen großen Unterschied macht, ob man, wie der empiristische „Realismus“ es thut, das Lehrziel auf den Kenntnis- und Bildungserwerb innerhalb des einzelnen Faches beschränkt, oder ob man, wie Comenius und die Theorie des Lehrplans verlangen, die in jedem Lehrfache liegende Bildungskraft auch für die anderen Fächer, und namentlich für die Sprachschulung, voll ausnutzen will. Daß im letzteren Falle die Lern-Hülfsmittel wesentlich anderer Art sein müssen als dort, und eine reifliche Überlegung erfordern, liegt ebenfalls auf der Hand. Man kann in der That sagen: Die Realienfrage spitzt sich bei der Volksschule zuletzt in die Unterfrage von den Lern-Hülfsmitteln zu. Man denke an einen Jäger ohne Flinte und an einen Eisläufer ohne Schlittschuhe. Die traditionellen „Realisten“, zumal in den höhern Schulen, brauchten sich über das Lern-Hülfsbuch nicht den Kopf zu zerbrechen. Die Professoren auf den Universitäten hatten ihnen den Weg gewiesen: diese pflegten den Studenten teils zur Vorbereitung, teils zur Wiederholung irgend ein kurzes Kompendium ihrer Wissenschaft zu empfehlen. Die Lehrer der höheren Schulen machten das nach; sie hatten als Studenten dieses Hülfsmittel ja selbst erprobt. Und in der That, für ihr beschränktes Bildungsziel schien der kompendiarische Leitfaden auszureichen, zumal auf den höheren Stufen; für die Elementarstufen brauchten sie ja nicht zu sorgen, und was einem Comenius weiter am Herzen gelegen hatte, davon stand nichts in ihrer akademischen Pädagogik. Die Lernmittelfrage war abgemacht.

Die „Realisten“ auf dem Volksschulgebiet übernahmen respektvoll mit jenem beschränkten Lehrziele auch dieses traditionelle Lern-Hülfsmittel, — in der gutmütigen Meinung, was in den vornehmen Schulen gut heiße, das müsse doch auch für die Volksschule das beste sein. Steckt nun darin ein Irrtum, so ist ihr eigener Kopf daran nicht schuld, denn sie waren treugläubig der „höhern“ Pädagogik gefolgt und hatten auf selbständiges Denken verzichtet. Übrigens erwies sich der kompendiarische Leitfaden, nachdem er für den Volksschulbedarf angemessen verkleinert war, wenigstens auf der Oberstufe leidlich brauchbar — nämlich nach ihrer Ansicht und für den gemeinten beschränkten Zweck, für das rein sachliche Lernen. (Ohne ein beigegebenes Frageheft reicht er dort auch für den beschränkten Zweck nicht einmal aus.) Auf der Mittelstufe und vollends auf der

Unterstufe wollte dieses „akademische“ Lernmittel freilich nicht passen; allein kluge Leute wissen bald Rat: man ließ die Stelle leer. Mochte man sich nun einbilden, es sei alles in Ordnung: der wohlfeile Rat, samt dem blinden Nachäffen der höhern Schulen, ist dem Realunterricht teuer zu stehen gekommen, — wie die Geschichte seit 1872 gezeigt hat. Nach Gerechtigkeit: die Realien wie alle Lehrfächer wollen nun einmal nach ihrem ganzen Bildungswerte behandelt sein; die Natur der Dinge läßt nicht mit sich accordieren.

Die Aufhellung der Hülfsbuchfrage wurde außerdem dadurch erschwert, daß die Leitfaden-Anhänger nicht einmal den Begriff des Leitfadens völlig klargestellt hatten. Was das zu bedeuten hat, wird sich bald zeigen. Als der kompendiarische Leitfaden an den Universitäten auf die Welt kam und später beim Realunterricht auch in die höheren Schulen überging, galt derselbe einerseits als Lehrbuch (zur Vorbereitung), andrerseits als Lernbuch (zur Wiederholung). Wie nun, — betrachten seine Anhänger unter den Volksschullehrern denselben ebenfalls so, oder aber nur als Wiederholungs-Hülfsmittel? Diese Frage ist gleichbedeutend mit der andern: Soll die Anschauungs- und tiefere Erkenntnisvermittelung lediglich durch das mündliche Lehrwort geschehen, oder ist dabei die Hülfe eines Buches wünschenswert? Wer sich für ersteres, für das Vorrecht des mündlichen Lehrwortes entscheidet, der erklärt damit, daß im Sachunterricht ein Buch nur zum Zwecke der Wiederholung zulässig sei. Nach meiner Ansicht kann auf dem Boden des Pestalozzischen Anschauungsprincips auch von keiner anderen Entscheidung die Rede sein. Da nun diese Leitfaden-Anhänger sich ohne Zweifel zum Pestalozzischen Anschauungsprincip bekennen, so müßte ich annehmen, daß sie ebenfalls dieser Ansicht sind. Ist das wirklich der Fall? Eine besondere Untersuchung oder Verhandlung zur Klarstellung dieses Punktes hat jedoch auf ihrer Seite — meines Wissens — niemals stattgefunden. Man scheint es jedem zu überlassen, wie er darüber denken wolle. Gesetzt aber, es gelte in ihrem Kreise als ausgemacht, daß der Leitfaden kein Lehr-, sondern ein Lern-Hülfsmittel sein dürfe. Nun ist doch der Leitfaden ursprünglich für einen Doppelzweck gedacht und für diese zweierlei Zwecke bearbeitet gewesen. Damit entsteht die neue Frage, ob denn ein Buch, das ursprünglich auch als Lehrmittel gedacht war, nunmehr, wo es bloß als Lernmittel dienen soll, wirklich das geeignetste Wiederholungsbuch sei. Diese Seite im Begriff des Leitfadens ist also ebenfalls noch nicht ins reine gebracht. — Dazu kommt ein anderer Umstand, der auf Unklarheit hindeutet. Wie früher erwähnt, benutzt die Zillersche Schule bei geschichtlichen Stoffen nach alter Manier auch innerhalb der Anschauungsoperation ein Buch, natürlich keinen kompen-

diarischen Leitfaden, sondern ein wirkliches Lesebuch. Ständen nun die Leitfaden-Anhänger entschieden zum Pestalozzischen Anschauungsprincip, und hielten sie demnach den Buchgebrauch nur behufs des Wiederholens für zulässig, so hätten sie gegen jenes Lesen behufs der Anschauungsvermittelung nachdrücklich Einsprache erheben müssen. Ist dies geschehen? Mir ist von ihrer Seite nichts Derartiges bekannt geworden. Doch das nicht allein. Als ich in der vorliegenden Schrift, wie auch früher schon, gegen jenes Lehr-Lesen Einsprache erhob, daneben aber für das Wiederholen ein Lesebuch empfahl, — da meldete sich aus den Kreisen der Leitfaden-Anhänger und ihrer Verwandten alsobald eine Gegnerstimme nach der andern; von meiner Abweisung des Lehr-Lesens nahmen sie keine Notiz, als wäre das eine gleichgültige Frage; in meiner Empfehlung eines Wiederholungs-Lesebuchs wollten sie dagegen eine höchst bedenkliche Verirrung erkennen. — Wenn nun sogar über den Begriff des Leitfadens so viel Unklarheit herrscht, wie muß es da um die Realienfrage im ganzen stehen? In der That, vielfache Unklarheit in den Principien und darum eitel Verwirrung im Verhandeln, wobei Freund und Feind einander nicht verstehen und widereinander streiten, — das ist die Signatur der Realienfrage. Wer schließlich die Unkosten dieser Verwirrung bezahlen muß, kann nicht zweifelhaft sein.

Weiland, zur Zeit der Philanthropen, hatte die Einführung der Realien in die Volksschule einen guten Anlauf genommen. Einer der Hauptgedanken, welche den Domherrn v. Rochow zur Bearbeitung seines „Kinderfreundes" veranlaßten, war der, auf diesem Wege auch die nötigsten „gemeinnützigen Kenntnisse" in die Jugend zu bringen; und es waren gerade die ländlichen Schulen, denen vornehmlich diese Wohlthat zugedacht sein sollte. Auch die unteren Stufen wurden nicht vergessen. Das „Lesebuch für die Mittelklassen", welches sein Schüler Wilberg in Elberfeld zu Anfang dieses Jahrhunderts herausgab, enthielt neben den belletristischen Lesestücken auch eine planmäßige Auswahl von Lesestoff aus dem Natur- und Menschenleben. Diese letzteren Stoffe sollten aber nicht bloß gelesen, sondern eingehend durchgesprochen werden. Drei wichtige Wahrheiten standen also diesen Philanthropen fest:

1. daß in die Volksschule auch sog. Realkenntnisse gehören;
2. daß dabei die unteren Stufen nicht leer ausgehen dürfen, da sonst auch die Oberstufe nichts Rechtes leisten kann;
3. daß in der Volksschule an diesen Stoffen, wenn sie fruchtbar sein sollen, auch eine ernstgemeinte Leseübung stattfinden muß.

Wie man sieht, hatten diese Männer die Realienfrage in Anwendung auf die Volksschulverhältnisse selbständig durchgedacht, nicht die in den höhern Schulen gangbare Praxis unbesehens übernommen. Es ist un-

verkennbar, daß sie in Wahrheit hoch über den heutigen „Leitfaden-Realisten" stehen, da diese entweder für die unteren Stufen sich nicht sonderlich interessieren oder für sie keinen Rat wissen, und eine ernstliche Leseübung an den Realstoffen nicht für nötig, ja wohl für einen „Abfall" vom echten Realismus halten. Freilich war in jener philanthropischen Praxis noch einiges mangelhaft. Zum ersten dies, daß die Realien nicht mit ihrem eigentlichen Namen auftraten, sondern unter dem zusammenfassenden und unbestimmten Namen „gemeinnützige Kenntnisse". Gemeinnützlich sind ja auch die Religion, das Rechnen, der Sprachunterricht u. s. w.; es blieb also unaufgeklärt, um welche Arten des Nutzens es sich bei den neuen Stoffen handelt; dazu erinnert die gewählte empfehlende Benennung sehr an den verdächtigen Utilitarismus, der allerdings dem damaligen Realismus stark im Blute stak und ihm mehr hinderlich als förderlich gewesen ist. Zum andern folgten die vorpestalozzischen Schulmänner noch unbefangen der althergebrachten Weise, bei der biblischen Geschichte und den andern sachunterrichtlichen Stoffen das Neu-Lehren mit Hülfe eines Buches vorzunehmen; erst Pestalozzis Anschauungsprincip verhalf dem mündlichen Lehrworte zu seiner vollen Freiheit und seinem unbedingten Vorrecht, und verwies das Buch ins Wiederholungsstadium. Zum dritten war es mißlich, daß die Realstoffe ohne weiteres, ohne gesonderten Titel, mit den belletristischen Lesestücken in Ein Buch gerieten, welches nun den höchst unbestimmten Namen „Lesebuch" erhielt. Was die Verfasser dazu veranlaßte, oder vielmehr nötigte, ist klar, und somit der Mißgriff hier im voraus entschuldigt. Allein dieser Fehler in der Buchform und der vorgenannte in der Lehrweise haben doch dazu beigetragen, daß später die grundverkehrte Ansicht der Regulative aufkommen konnte, der Realunterricht lasse sich im Sprachunterricht, d. i. beim belletristischen Lesebuche, unterbringen. (Wie wir oben fanden, daß bei den Leitfaden-Anhängern der Begriff des Leitfadens nicht genügend klargestellt ist, so stoßen wir hier bei den Regulativen darauf, daß dies vom Begriff des belletristischen Lesebuches ebenfalls gilt, insbesondere in seinem Verhältnis zum echten Real-Lesebuche.)

Im ganzen muß man den philanthropischen Methodikern das Zeugnis geben: „sie thaten" zu ihrer Zeit für den Realunterricht, „was sie konnten". Werden die Methodiker unserer Zeit dereinst ebenfalls dieses rühmliche Zeugnis erhalten? — Der Faden zur Fortentwicklung dieser Lehrfächer, der damals so vortrefflich angesponnen war, findet sich leider später seinen besten Teilen nach so gut wie abgeschnitten. Da stehen einerseits die Leitfaden-Anhänger, die zwar den allgemeinen Gedanken, daß die Realien notwendig seien, festhalten, aber in der Praxis für die

unteren Stufen und die ländlichen Schulen keinen Rat wissen; und ihnen gegenüber die Regulativ-Anhänger, die den Philanthropen zwar das „Räuspern und Spucken" abgeguckt, aber ihren pädagogischen „Spiritus" dahinten gelassen haben. — Im Grunde hat dieses fast gänzliche Abreißen jenes Entwicklungsfadens viel Rätselhaftes an sich, und es dürfte sich wohl lohnen, daß den Ursachen einmal näher nachgespürt würde.

Ich eile zum Schluß.

Wir gingen von der Frage aus, worin es seinen tieferen Grund habe, daß der Realunterricht in der Volksschule auch durch die „Allg. Best." nicht zu seiner Vollberechtigung gelangt sei und seitdem sogar an Terrain verloren habe, ja in Gefahr stehe, noch mehr eingeschränkt zu werden. Unsere Betrachtung hat gezeigt, daß es in der Realienfrage zwei Hauptstellen giebt, wo Wahrheit und Irrtum entscheidend auseinandergehen und so sich offenbar machen. Die eine liegt auf der theoretischen, die andere auf der praktischen Seite.

Jene theoretische Entscheidungsstelle ist die Frage: welches die Bildungsaufgaben der Realfächer sind, um derer willen sie einen vollberechtigten Platz im Lehrplan der Volksschule verdienen; — genauer: ob hier nach der Weise des traditionellen „Realismus" bloß an den Eigenwert jedes Faches gedacht zu werden braucht, oder ob, wie Comenius verlangte, auch ihr Einfluß auf die übrigen Lehrgegenstände, namentlich auf die Sprachbildung, mit ins Auge gefaßt sein will; — mit einem Wort: ob der Lehrplan, wie der Empirismus meint, ein purer Haufen von Lehrfächern ist, oder, wie die Theorie des Lehrplans fordert, ein organisches Geglieder bilden soll.

Die zweite Entscheidungsstelle, die den Unterrichtsbetrieb angeht, liegt in der praktischen Frage: wie das nächste und nötigste Lern-Hülfsbuch bei den Realfächern beschaffen sein muß; — genauer: ob ein auszugartiger sog. Leitfaden ausreicht, oder ob, wie in der biblischen Geschichte bereits feststeht, ein wirkliches Real-Lesebuch nötig ist.

Warum jene erste, zur Theorie des Lehrplans gehörende Frage die Hauptentscheidungsstelle bildet, haben wir gesehen. Einmal bringt sie an den Tag, ob jemand die Berechtigung des Realunterrichts vollaus zu begründen und seine Gegner vollgültig zu widerlegen versteht oder nicht. Denn wer die Lehrgegenstände bloß empiristisch d. i. nach ihrem Eigenwert schätzt, der wird mit den Regulativ-Anhängern und allen denen, welche das non multa sed multum gleichfalls nur im hergebrachten empiristischen Sinne fassen, niemals fertig werden. Zum andern wird ein solcher empiristischer „Realist", wie die Erfahrung gezeigt hat, in der Regel vornehmlich an die Oberstufe denken, aber für die unteren Stufen und die

wenigklassigen Schulen keinen befriedigenden Rat wissen, und vielleicht auch sich wenig Sorge darum machen, falls er nicht mit der eigenen Haut dabei beteiligt ist. Offenbar steht es um den Realunterricht schlimm, wenn er von „Realisten" dieser Art die Verteidigung seiner Rechte erwarten soll.

Wäre aber bei einem, der sich für einen entschiedenen Freund des Realunterrichts ausgiebt, etwa durch die theoretische Entscheidungsfrage noch nicht völlig klar zu stellen, ob er den Bildungswert der Realien in seinem Vollsinne erfaßt habe, oder nicht: dann wird die praktische Entscheidungsfrage, die nach dem rechten Lern-Hülfsbuche, auch den letzten verborgenen Irrtumsrest vollends ans Licht bringen. Denn jetzt handelt es sich nicht bloß darum, für die Oberstufe vielklassiger Schulen, sondern für alle Stufen und alle Schulen das geeignete Lern-Hülfsmittel anzugeben. Vermag er nun gleich der preußischen Schulbehörde nichts anderes zu nennen als den von der akademischen Pädagogik erfundenen kompendiarischen Leitfaden, wo dann nach dem Urteil derselbigen Schulbehörde die unteren Stufen und die wenigklassigen Schulen sich ohne ein Lern-Hülfsbuch behelfen sollen: so wird er entweder einzuräumen haben, daß er für diese Stufen und Schulen keinen Rat wisse, oder aber offen gestehen müssen, daß ihm hier an dem Lernerfolge in den Realfächern nicht viel gelegen sei. Bei dem einen wie bei dem andern Geständnisse wäre demnach für die wahren Freunde des Realunterrichts genugsam ausgemacht, wie sie sein Urteil in der Realienfrage zu würdigen haben.

Will man die Scheidung zwischen Wahrheit und Irrtum auf abgekürztem Wege herbeiführen, so ist es eigentlich nicht einmal nötig, zwei Entscheidungsfragen zu stellen. Es dreht sich alles so sehr um den praktischen Fragepunkt, daß man beide Gesichtspunkte in eine einzige Probefrage zusammenziehen kann. Dieselbe lautet: Wenn beim Realunterricht alle in demselben liegenden Bildungskräfte voll ausgenutzt werden sollen, wie muß dann das Lern-Hülfsbuch für die unteren Stufen und für die wenigklassigen Schulen beschaffen sein? Hier, bei diesen Stufen und Schulen, welche vom empiristischen Realismus und von der Schulbehörde als minderwertig behandelt werden, — gerade hier muß die Entscheidung fallen. Das mag dem akademisch Gebildeten vielleicht nicht sofort einleuchten, allein der praktische Volksschulmann merkt es auf den ersten Blick.

Denn einmal läßt sich auf der Oberstufe nur dann der wünschenswerte Lernertrag erzielen, wenn die unteren Stufen in den Stand gesetzt sind, richtig vorarbeiten zu können. Zum andern sind für die an den sachunterrichtlichen Stoffen zu gewinnende Sprachbildung gerade die unteren Stufen am wichtigsten, wie oben (S. XXVII f.) gezeigt wurde. Zum dritten

haben die wenigklassigen Schulen eher und mehr Anspruch auf geeignete Lern-Hülfsmittel als die vielklassigen, und zwar nicht bloß wegen der vorhandenen Hemmnisse, sondern auch deshalb, um die hier in reicherem Maße gegebene Gelegenheit, das selbständige Lernen zu üben, voll auszunutzen und so das Hemmnis in einen Vorteil verwandeln zu können. Zum vierten: wer für die unteren Stufen und die wenigklassigen Schulen Rat weiß, bei dem ist ohne weiteres vorauszusetzen, daß er auch für die Oberstufe vielklassiger Schulen das Richtige treffen werde. Bei den schwierigeren Verhältnissen hat die Methodik ihr Probestück zu machen, nicht umgekehrt. Hic Rhodus, hic salta.

Mein angedeuteter zweiter Wunsch wendet sich ebenfalls wieder an alle Freunde des Realunterrichts, gleichviel wie sie bisher über die Frage vom Lern-Hülfsbuche gedacht haben; er lautet:

Möchten sie allesamt einmütig und mit vereinten Kräften danach streben, daß der Realunterricht endlich zur wirklichen Vollberechtigung gelange.

Wie man sieht, stellt auch dieser Wunsch sich auf den Standpunkt, worin wir als Freunde der Realien bereits einig sind, mutet ihnen also nichts zu, was mit ihren Ansichten nicht stimmt. Wollen sie nun ernstlich darauf sinnen, wie das gemeinsam Gewünschte **möglich** zu machen ist, so werden wir nach meiner festen Überzeugung auch bald in der Lern-hülfsmittel-Frage einig sein.

Ronsdorf, im Juni 1892.

Der Verfasser.

Die beiden methodischen Reformen, welche dieses Schriftchen in Vorschlag bringen will, hängen eng zusammen, obwohl sie verschiedenen Lehrfächern angehören. Sie sind untrennbar, so untrennbar wie Ursache und Wirkung. Ihr kausaler Zusammenhang ist sogar ein wechselseitiger. Wird die Reform des Realunterrichts zugestanden, so folgt die des Sprachunterrichts von selbst; und umgekehrt: wird die Reform des Sprachunterrichts zugestanden, so folgt die des Realunterrichts von selbst. Man kann noch mehr sagen. Die Notwendigkeit der Reform des Realunterrichts läßt sich am Sprachunterricht beweisen; und umgekehrt: die Notwendigkeit der Reform des Sprachunterrichts läßt sich am Realunterricht beweisen. Daß es wirkliche Reformen sind, dafür werden hier zwei Beweise auftreten, obwohl, wie gesagt, schon ein einziger genügen würde.

Warum diese Reformen sich dringlich nennen, wird die nachstehende Untersuchung, wie ich denke, gleichfalls überzeugend beweisen, — wenigstens für diejenigen, welche anerkennen, daß der Realunterricht ein selbständiger Lehrgegenstand der Volksschule sein muß. Eins sei hier schon bemerkt. Thatsächlich besteht in vielen preußischen Schulen nur ein verkümmerter Realunterricht und zwar nach Anordnung der Schulbehörden schon seit langem, — wie auch allgemein bekannt ist. Daß die pädagogische Presse darüber in Unruhe geraten wäre, habe ich nicht bemerkt. Woher dieses Schweigen? Weiß man vielleicht dawider keinen Rat? Das wäre doch kein gutes Zeichen. Allem Anscheine nach dürfte aber die Zahl jener Schulen bald noch größer werden; vielleicht muß dort der Realunterricht als selbständiger Lehrgegenstand ganz das Feld räumen. Vermutlich werden dann manche sagen: das hat die „Reaktion" gethan. Als ob damit etwas ausgerichtet wäre! Sollte es nicht nützlicher und nötiger sein, zu fragen, ob nicht noch ein anderer Faktor mit im Spiele ist? Ein solcher ist in der That vorhanden — in der herrschenden Pädagogik selber: es sind bestimmte methodische Fehler im Realunterricht und Sprachunterricht. Diesen Fehlern wollen meine Reformvorschläge abhelfen. Nach Lage der Dinge muß ich dieselben daher nicht bloß für dringlich, sondern für sehr dringlich halten.

Die nachstehende Untersuchung wird folgende Punkte besprechen:
1. die Reform im Realunterricht,
2. die Reform im Sprachunterricht,
3. die Einzelvorteile der Doppelreform,
4. die schulregimentlichen Hindernisse.

I.
Die Reform im Realunterricht.

Die didaktischen Grundsätze, welche hier in Betracht kommen, sind schon vor 10 Jahren, als noch die Regulative bestanden, eingehend von mir erörtert worden — in den drei Abhandlungen:

„Über den naturkundlichen Unterricht und den Realunterricht überhaupt", Ev. Schulbl. 1872, Nr. 1. 5. 9. (Ges. Schr. IV. S. 14 ff.)

Sodann sofort nach dem Erscheinen der „Allgem. Bestimmungen" in weiterem Zusammenhange in der Schrift:

„Grundlinien einer Theorie des Lehrplans". Gütersloh, 1873. (Ges. Schr. II. 1. 1894.)

Ferner nochmals, auf Veranlassung der andringenden Überbürdungsfrage, in der Abhandlung:

„Der didaktische Materialismus". Ebendaselbst 1879. (Ges. Schr. II. 2. 1894.)

Unter Verweisung auf die in diesen Schriften gegebene ausführliche Begründung werde ich mich hier darauf beschränken dürfen, die Resultate jener Untersuchungen kurz hervorzuheben.

Dieselben lassen sich für den vorliegenden Zweck in drei runde Forderungen zusammenfassen. Wie viel von ihrem Inhalte bereits öffentliche Geltung erlangt hat, und was dagegen als Reformgedanke gemeint ist, wird sich im Verfolg deutlich zu erkennen geben.

Erste Forderung: Der Realunterricht muß ein **selbständiges Lehrfach** der Volksschule sein.

Sieht man von den übriggebliebenen Anhängern der alten Regulative ab, so kann diese Forderung jetzt als allgemein anerkannt gelten, wie sie denn auch durch die „Allgem. Bestimmungen" zur offiziellen Satzung geworden ist. Es könnte darum scheinen, daß es kaum nötig wäre, diesen Punkt hier noch ausdrücklich festzustellen. Es ist leider ja nötig, dringend nötig. Einmal schon deshalb, weil diejenige Ansicht vom Lehrplan, welche in den alten Regulativen zum Ausdrucke kam, noch immer zahlreiche Vertreter zählt, namentlich im leitenden Personal der Volksschule, und dies

die schlimme Folge hat, daß nun die Verständigung über die andern, die methodischen Forderungen im Realunterricht (sowie über die nötigen Reformen im Sprachunterrichte) bedeutend erschwert wird. Zum andern deshalb — und darin liegt eigentlich die Hauptnötigung — weil es unter den Vertretern des Realunterrichts viele, nur zu viele giebt, welche selbst noch an einer bedenklichen Unklarheit in der Theorie des Lehrplans leiden, was dann zur Folge hat, daß sie gleichfalls den zu wünschenden methodischen Reformen im Real- und Sprachunterricht im Wege stehen. Überdies sind sie auch nicht einmal gerüstet, die Berechtigung der Realien in der Volksschule ausreichend zu verteidigen. Denn was ihrerseits zu Gunsten der Realien angeführt zu werden pflegt (Bildungswert, Nützlichkeit für das praktische Leben u. s. w.) — was auch ganz richtig ist — das haben die Vertreter der Regulative nie bestritten; sie bestreiten nur, daß die Volksschule für einen selbständigen Realunterricht die Zeit habe, falls nicht Nötigeres darunter leiden oder der Unterricht überhaupt oberflächlich werden solle. Auf diesen Einwand sind jene Verteidiger der Realien bis jetzt die befriedigende Antwort schuldig geblieben.

Beide Teile leiden an einem und demselben Grundfehler: sie haben entweder gar keine Theorie des Lehrplans oder nur eine solche, in welcher gerade die Hauptsache fehlt, nämlich der Nachweis, wie die verschiedenen Lehrfächer auf gegenseitige Unterstützung angewiesen sind und darum ein untrennbares Ganzes bilden.*) Wie in ihren Augen die Bildung nur eine Reihe nebeneinanderstehender Fähigkeiten ist, so ist ihnen auch der Lehrplan nur eine bloße Summe nebeneinanderstehender Fächer, die man nach Gefallen so oder anders aufzählen könnte. Das ist aber nicht klüger, als wenn jemand den menschlichen Leib für eine bloße Summe, für einen puren Haufen von Gliedmaßen halten wollte, die ganz nach Belieben aneinandergereiht sein könnten, also etwa auch so, daß z. B. ein Bein auf dem Rücken, oder ein Arm an einem Bein säße, -- wo demnach auch ohne wesentlichen Nachteil für das Ganze ein paar Glieder fehlen dürften. Bekanntlich bildet aber der Leib ein planmäßiges Geglieder, einen Organismus, wo jedes Glied seinen bestimmten Dienst für andere

*) Das Lehrganze des erziehenden Unterrichts umfaßt drei Gruppen von Fächern:

A. **Sachunterricht**: Religion, Menschenleben, Naturkunde;

B. **Sprachunterricht**: Lesen, Schreiben, Reden;

C. **Formenunterricht**: Rechnen, Zeichnen, Gesang.

Schon nach kurzer Überlegung muß jedem erkennbar werden, daß der Sachunterricht die Basis alles übrigen Unterrichts bildet, wie andrerseits auch dies, daß der in der Mitte stehende Sprachunterricht eine eigentümlich bedeutsame Stellung im Lehrorganismus hat.

Glieder und für das Ganze hat und darum auch seine bestimmte Stelle; wo demnach kein Glied wegfallen kann, ohne daß auch andere in ihren Leistungen beeinträchtigt werden. So will auch der Lehrplan gefaßt, komponiert und behandelt sein: nicht als ein pures Aggregat von Lehrstoffen, sondern als ein planmäßiges Geglieder, ein organisches Ganzes. Dazu gehört, wie schon das vorstehende Gleichnis erkennen läßt, zweierlei: einmal die qualitative Vollständigkeit des Lehrplans, d. i. eine gewisse Vollzahl der Lehrfächer, und sodann die gegenseitige Unterstützung im Unterricht, namentlich in konzentrischer Wirkung auf die Gesinnungs- und Charakterbildung. In diesem Sinne ist in der oben angeführten Schrift („Grundlinien ꝛc.") die Theorie des Lehrplans gefaßt und entwickelt.

In diesem Sinne will auch die obige erste These, daß der Realunterricht ein selbständiges Lehrfach sein müsse, verstanden sein. Sie ist zuvörderst gesagt wider die Vertreter der Regulative, welche beide Bedingungen der Normalität des Lehrplans, die qualitative Vollständigkeit wie die unterrichtliche Verbindung der Lehrfächer, verleugnen. Sie ist aber andrerseits auch gesetzt wider diejenigen Verteidiger der Realien, welche zwar die Vollzahl der Lehrfächer fordern, aber das entscheidende Warum, nämlich die zweite Bedingung der Normalität, noch nicht begriffen haben, und deshalb auch bisher nicht imstande waren, die Regulativpartei von ihrem Irrtume zu bekehren.

Was die Anhänger der Regulative gehindert hat, die Berechtigung des Realunterrichts einzusehen, ist nach dem Gesagten unschwer zu erkennen. Das erste Hindernis liegt darin, daß sie die Idee der organischen Zusammengehörigkeit der Lehrfächer, auf die doch schon Comenius hingewiesen hatte, ignorierten oder wenigstens nicht zu Ende dachten. Denn hätten sie das gethan, so würde ihnen nicht haben entgehen können, daß dazu auch eine gewisse Vollzahl der Lehrfächer gehört und zwar vor allem die qualitative Vollständigkeit des Sachunterrichts (Gott, Menschenleben, Natur). Es ist aber auch noch ein zweites Hindernis im Spiele. Sie stehen sich nämlich selber im Lichte, weil sie die Begriffe „qualitative Vollständigkeit" der Lehrfächer und „Quantität" des Lehrstoffes stets miteinander vermengen. Die Schulbildung kann dem Umfange nach sehr verschieden sein, beschränkter oder ausgedehnter, je nachdem dem schulmäßigen Lernen 8 oder 10 oder 12 und mehr Jahre gewidmet werden. In diesem Sinne sprechen wir von niederer und höherer Bildung: von Volksschulbildung, Realschulbildung, Gymnasialbildung. Von dieser Verschiedenheit im Umfange und was davon abhängt, abgesehen, giebt es auch Qualitäten, worin die niederen und höheren Bildungsstufen

auf das genaueste gleich sein müssen. Das erwähnte Gleichnis kann auch hier auf die Spur helfen. Der Leib eines Kindes ist beträchtlich kleiner als der eines Erwachsenen: nichtsdestoweniger kann jener ebenso normal und eben so gesund sein wie dieser. Dasselbe gilt von der Schulbildung: mag sie dem Umfange nach, wie es ja bei der Volksschule der Fall ist, sehr eingeschränkt sein, so kann und soll sie doch normal und gesund sein. Wer dem nachdenken will, der muß bald finden, daß zur Gesundheit zuvörderst die Normalität (im Gegensatze zur Verkrüppelung) gehört, und muß weiter finden, daß zur Normalität zuvörderst die qualitative Vollständigkeit des Lehrplans gehört: ein qualitativ vollständiger Sachunterricht, ein demgemäßer Sprachunterricht und ein entsprechender Formenunterricht. Hätte die Regulativpartei dies bedacht, und hätte sie ferner bedacht, daß ihr gern gebrauchtes Diktum „non multa, sed multum" nur dann richtig ist, wenn es richtig verstanden wird: so würde sie dasselbe nicht in der Art auf die Theorie des Lehrplans angewandt haben, daß anstatt eines normalen Lehrplans ein verkrüppelter herauskommen mußte. Einem Krüppel, dem etwa ein Arm oder ein Bein fehlt, ist nicht damit geholfen, daß ihm verbürgt werden könnte, der andere Arm oder das andere Bein solle dafür desto länger werden.

So stehe demnach fest: der Realunterricht muß ein selbständiges Lehrfach sein.

Zur Vorsicht noch eine zusätzliche Bemerkung — bezüglich der Quantität des Lehrstoffes. Wie zur Normalität und Gesundheit der Schulbildung vorab unzweifelhaft die qualitative Vollständigkeit des Lehrplans erforderlich ist, so verlangt die Gesundheit außerdem ebenso unzweifelhaft eine richtige quantitative Bemessung des Lehrstoffes, vor allem kein Übermaß. Dafür giebt es einen von der Natur gewiesenen untrüglichen Maßstab: es darf nur so viel Stoff ausgewählt werden, als auch gründlich und schulgerecht durchgearbeitet d. i. in wirkliche Geisteskraft verwandelt werden kann. (Vgl. die Schrift: „Der didaktische Materialismus".) Darum unerbittliche Vereinfachung des Lehrmaterials — aber rundseitig, in allen Fächern — bis die normale Quantität sich ergiebt. Was darüber ist, das ist vom Übel. „Der Mensch lebt nicht von dem, was er verspeist, sondern von dem, was er verdaut" — sagt die Physiologie. Und die Psychologie sagt auf ihrem Gebiete dasselbe.

Zweite Forderung: Ein selbständiger Realunterricht erfordert ein besonderes **Real-Lehrbuch**.

Das scheint selbstverständlich zu sein und ist es auch in der That. Bei allen übrigen selbständigen Lehrfächern, wo das mündliche Lehrwort

durch ein Buch unterstützt werden kann, hat man bekanntlich von jeher ein solches Hülfsbuch gebraucht. So im Religionsunterricht, im Sprachunterricht und im Rechnen; im Religionsunterricht allein sogar deren vier: biblisches Historienbuch, Bibel, Katechismus und Liederheft. Kann nun in diesen Fächern ein besonderes Lehrbuch nicht entbehrt werden, so muß dies auch bei den Realien der Fall sein. Die obige These wird daher einer näheren Begründung nicht bedürfen — wenigstens nicht vor Schulmännern.

Zusätzlich mag nur noch bemerkt sein — obwohl es sich eigentlich ebenfalls von selbst versteht — daß ein solches Hülfsbuch in keinerlei Weise den mündlichen Unterricht ersetzen will. Es ist ein Hülfsmittel für den Schüler, nicht für den Lehrer. Nur wenn das mündliche Lehrwort an seinem Platze vollaus seine Pflicht thut, kann auch das Lehrbuch leisten, was es leisten soll.

Auch die „Allg. Bestimmungen" erklären ein besonderes Real-Lehrbuch für zweckmäßig. Leider haftet an dieser Erklärung eine bedenkliche Schwäche. Nur den mehrklassigen Schulen ist der Gebrauch eines Real-Lehrbuches gestattet; den einklassigen Schulen dagegen wird dieses Hülfsmittel verweigert, obwohl die Realien hier ebensogut wie dort einen selbständigen Lehr- und Prüfungsgegenstand bilden sollen.

Welche Gründe mögen bei dieser Verweigerung leitend gewesen sein?

Etwa die Erwägung, daß die einklassige Schule doch nur wenig Realstoff durchnehmen könne? — Gewiß muß dieselbe ein beträchtlich geringeres Maß dieses Lehrstoffes auswählen als ihre günstiger gestellten Schwestern; schon ein merklich geringeres als die zweiklassige. Da aber für die Realien bestimmte Stunden angesetzt sind, wöchentlich sechs, also noch mehr als für den Religionsunterricht, so kann das doch nur in der Absicht geschehen sein, daß in diesen Stunden wirklich etwas gelernt werde. Ist nun zu solchem ernstlichen Lernen in den mehrklassigen Schulen ein Hülfsbuch nötig, so muß es auch in der einklassigen nötig sein, da diese letztere an ihrem geringeren Stoffquantum eine ebenso schwere Aufgabe hat als die mehrklassigen an ihrem größeren. Das geringere Maß des Lehrstoffes kann somit kein Grund sein zur Verweigerung des Real-Lehrbuches. — Dieses Urteil wird noch bekräftigt durch das Beispiel der übrigen Lehrfächer. Denn im Religionsunterricht, im Sprachunterricht und im Rechnen sind auch der einklassigen Schule besondere Lehrbücher zugewiesen, obwohl dieselbe in diesen Fächern doch ebenfalls weniger Lehrstoff durchnehmen kann als die mehrklassige. Wenn nun in jenen Fächern Hülfsbücher erforderlich sind, warum nicht auch im Realunterricht? Wäre diese Hülfe aber hier überflüssig, so würde daraus doch folgen, daß sie auch dort überflüssig sei.

In Wahrheit steht es um das Bedürfnis eines besondern Real-Lehrbuches in den verschiedenen Schulen gerade umgekehrt, als die „Allg. Bestimmungen“ und die Schulbehörden annehmen: die einklassigen Schulen haben ein solches Hülfsbuch nicht etwa weniger nötig als die mehrklassigen, sondern im Gegenteil weit nötiger. Denn da dort der Lehrer durch mehrere Abteilungen in Anspruch genommen wird, so kann er der einzelnen Abteilung nicht so viel Zeit widmen als der Lehrer der mehrklassigen Schule. Was bei einer Lektion zum anschaulichen Verstehen erforderlich ist, muß allerdings der mündliche Unterricht leisten, ganz, ohne Abzug, auch noch einen Teil des Einprägens und Durcharbeitens, — (nach diesen unerläßlichen Aufgaben will eben das Stoffquantum bemessen sein) — allein für das weitere Befestigen und Verarbeiten muß die einklassige Schule die sog. stille Beschäftigung (schriftliche Arbeit u. s. w.) benutzen, und sie kann dies auch, weil sie dazu die Zeit hat. Bezüglich der Heranziehung des häuslichen Fleißes stehen natürlich die verschiedenen Schulen gleich; wo jedoch die einklassige Schule an den Nachmittagen nur eine der beiden Hauptabteilungen unterrichtet, da kann sie die daheim gebliebene Abteilung auch stärker für die häusliche Repetition in Anspruch nehmen. Werden nun die stillen Beschäftigungen richtig geleitet, so gewinnen die Schüler für das, was ihnen am Quantum des Lehrstoffes abgeht, einen höchst schätzenswerten Ersatz, nämlich desto mehr Geschick und Lust zum selbständigen Lernen.*) Zu dieser Ausnutzung der stillen Beschäftigung ist aber ein wohlberechnetes Real-Lehrbuch unentbehrlich. Den einklassigen Schulen dies Hülfsbuch verweigern, heißt somit nichts anderes als: deren Schüler sollen dazu verurteilt sein, nicht bloß ihren ohnehin geringeren Lehrstoff unvollkommener zu lernen, sondern auch den Gewinn an größerer Befähigung für das selbständige Lernen sich schmälern zu lassen.

Diese Lücke in den „Allg. Bestimmungen“ ist um so mehr zu bedauern, da dieselbe gerade in dem Lehrgegenstande vorkommt, welcher als Neuling im Lehrplan auftrat und darum von manchen Seiten als unberechtigter Eindringling betrachtet wurde. Während er nun in der Praxis

*) Näheres über diesen Punkt (wie überhaupt über die eigentümlichen Nachteile und Vorteile mehrstufiger Klassen) findet sich in der Schrift: „Pädagogisches Gutachten über die vierklassige und achtklassige Schule“, Gütersloh, 1877. — Diese Monographie ist der erste Versuch einer eingehenden Untersuchung zur Theorie der Schuleinrichtung, den die pädagogische Litteratur besitzt. Woran mag es liegen, daß die Theorie der Schuleinrichtung und die Theorie des Lehrplans, die doch die notwendigen Voraussetzungen des Lehrverfahrens bilden, bisher so wenig bearbeitet worden sind?

erst seine Berechtigung bewähren sollte, sah er sich gerade in den Schulen, wo diese Aufgabe am schwierigsten war, das benötigte Hülfsmittel vorenthalten. Daß ein Irrtum von solcher Art auch weitere Irrungen zur Folge und zur Seite haben wird, läßt sich schon im voraus vermuten. In Verfolg unserer Betrachtung werden wir ihrer nur zu viele kennen lernen.*)

Hinterher haben die Schulbehörden jene Lücke in den „Allg. Bestimmungen“ bekanntlich dadurch zuzustopfen versucht, daß sie auf das Mittel der alten Regulative zurückgriffen, nämlich die einklassigen Schulen an die realistischen Stücke des Lesebuches verwiesen. Als wenn das ein Ersatz für das verweigerte besondere Real-Lehrbuch wäre! — Wenn Franklin einmal fordert, ein echter Yankee-Pionier des Urwaldes müsse mit dem Bohrer meißeln und mit dem Beil sägen können, so hat er damit doch nicht sagen wollen, daß ein Bohrer der beste Meißel und das Beil die richtige Säge sei. Das sog. „Lesebuch“ ist eine Mustersammlung (Anthologie) aus der freien, d. i. nichtfachwissenschaftlichen Nationallitteratur, sonach ein Lehrmittel für den Sprachunterricht. Wohl kann dasselbe auch den sachunterrichtlichen Fächern nebenbei manchen dankenswerten Hülfsdienst leisten und zwar dem Religionsunterricht nicht minder als dem Sprachunterricht; aber um deswillen können diese Fächer nicht auf ihr eigentümliches Lehrbuch verzichten, und zwar der Realunterricht so wenig als der Religionsunterricht. So wird man schon a priori urteilen müssen.

---

*) Wer sich klar vergegenwärtigt, warum in jedem sachunterrichtlichen Fache ein besonderes Lehrbuch nötig ist, und dann weiter überlegt, wie sich das Selbstlernen der Schüler zweckmäßig leiten und voll ausnutzen lasse: dem muß meines Erachtens bald einleuchten, daß zu diesem Zwecke dem darstellenden Lehr- und Lernbuche auch ein Frageheft zur Seite treten sollte. (Vgl. das methodische Begleitwort zu meinem „Enchiridion der biblischen Geschichte“ und das Vorwort zum „Repetitorium des Realunterrichts“.) Mögen die Lehrer an bloß einstufigen Klassen das Bedürfnis der sachunterrichtlichen Fragehefte übersehen oder vielleicht auch nicht fühlen, da sie für das mündliche Lehrwort einen größeren Spielraum haben; die Lehrer an mehrstufigen Klassen können es nicht wohl übersehen, — falls sie, wie gesagt, zu überlegen anfangen, wie sie die ohnehin gebotenen stillen Beschäftigungen und das häusliche Selbstlernen richtig leiten wollen. Wenn einmal die offizielle Didaktik der Schulbehörden und Seminare so weit fortgeschritten sein wird, daß sie die Berechtigung des Realunterrichts in allen Schulen, ohne Ausnahme, wirklich eingesehen hat, d. i. aus der Theorie des Lehrplans heraus überzeugend zu beweisen versteht, — worin dann auch die weitere Einsicht einbegriffen ist, daß alle Schulen, und die einklassigen erst recht, ein besonderes Real-Lehrbuch bedürfen: dann wird man, wie ich nicht zweifle, bald allerseits anerkennen, daß in allen mehrstufigen Klassen die sachunterrichtlichen Fragehefte jedenfalls zweckmäßig, in den einklassigen Schulen aber geradezu unentbehrlich sind.

Sieht man specieller zu, so ergiebt sich, daß die realistischen Stücke des belletristischen Lesebuches keiner einzigen der Anforderungen entsprechen, die an ein wohlberechnetes Real-Lehrbuch gemacht werden müssen. Erstlich bilden diese Lesestücke in ihrer Gesamtheit kein planmäßiges Ganzes (im Sinne des realistischen Lehrplans), da sie eben nach sprachlichen Gesichtspunkten — zur Vorführung der verschiedenen Darstellungsformen — ausgewählt sind. Zum andern ist das einzelne Lesestück in der Regel inhaltlich nicht einfach genug, zu sehr mit schildernden oder anderen dekorativen Zuthaten überladen, — wofern es nämlich als realistisches Lernmittel dienen soll. Zum dritten enthalten diese Lesestücke zu viele sprachliche Schwierigkeiten, so daß das sachliche Lernen, dem doch die Realstunden zunächst gewidmet sind, vor lauter sprachlichen Erklärungen nicht vom Flecke kommen kann. Die beiden letztgenannten Mängel lassen sich namentlich an denjenigen realistischen Darstellungen erkennen, welche allgemein als Zierden der belletristischen Lesebücher gelten und es bei guter Auswahl auch wirklich sind, an den sog. „Lebens-“ oder „Charakterbildern“ (z. B. von Masius, Grube, Wagner u. s. w.). Gerade sie können am wenigsten als Musterlektionen eines richtigen Real-Lehrbuches gelten, — wie Diesterwegs „Rhein. Blätter“ schon vor ca. 25 Jahren eingehend und handgreiflich nachgewiesen haben. (Rh. Bl., 1858: „Von dem Unwesen der sog. Lebensbilder im Unterricht“.) Kurz, so wenig das belletristische Lesebuch beim Religionsunterricht ein besonderes Lehrbuch ersetzen kann, ebensowenig kann es im Realunterricht ein solches ersetzen. Ein Federmesser ist ein nützliches Werkzeug, aber zum Brotschneiden taugt es nicht. „Eins für eins“, hat darum schon Aristoteles gesagt.

Wie oben erwähnt, hatten allerdings weiland auch die Regulative bestimmt, daß der Realunterricht sich an das „Lesebuch“ anschließen solle. Allein dort sollten ja die Realien keinen selbständigen Lehrgegenstand bilden, d. i. keine besonderen Stunden beanspruchen. Das eben wollte die Formel „Anschluß an das Lesebuch“ konstatieren, indem sie sagte: das realistische Lernen solle so viel als thunlich im Sprachunterricht mit besorgt werden; oder genauer ausgedrückt: da im sprachlichen Lesebuche auch realistische Stücke enthalten seien, so würden bei der sprachunterrichtlichen Behandlung derselben die Schüler ohne Mühe manche realistische Kenntnisse mit auflesen können. Bestimmte Leistungen im realistischen Lernen wurden demgemäß auch nicht gefordert. Jene Formel hat somit in den Regulativen einen ganz anderen Sinn, als sie auf dem Boden der „Allg. Bestimmungen“ haben kann. Die Regulative sind dabei mit sich selbst einig; die „Allg. Bestimmungen“ hingegen geraten dadurch mit sich selbst

in Widerspruch, da die Selbständigkeit des Realunterrichts, welche vorher statuiert ist, hinterher faktisch wieder verneint wird.

Es ist aber noch ein anderer Umstand im Spiele, wodurch jene Formel bei den Regulativen einen besseren Sinn erhält als jetzt auf dem Boden der „Allg. Bestimmungen". Er liegt in der Verschiedenheit des damaligen und des heutigen Lesebuches. Zur Zeit der Regulative trug das sog. „Lesebuch" noch mehr oder weniger jenen Charakter an sich, mit dem es zur Zeit der Philanthropen auf die Welt gekommen war; einerseits wollte es eine Anthologie aus der schönsprachlichen Litteratur, also insoweit ein sprachliches Lesebuch sein; andrerseits aber sollte es auch sog. „gemeinnützige Kenntnisse" verbreiten helfen und enthielt um deswillen auch eine Anzahl realistischer Lesestücke. Diese letzteren konnten nicht nur inhaltlich planmäßig ausgewählt, sondern auch zur Erleichterung des Sachlernens sprachlich besonders bearbeitet d. h. von allen sprachlichen Schwierigkeiten gereinigt sein, so daß der Inhalt sich in einfacher, leicht verständlicher Fassung darstellte. Bei dieser Form der realistischen Lesestücke war es also den Schülern nicht bloß möglich, sondern auch erleichtert, sich nebenbei einige realistische Kenntnisse zu erwerben, wenn auch nicht ex professo auf diesen Zweck hingearbeitet wurde. Während nun dieses alte sog. Lesebuch eigentlich ein Doppelbuch war, nämlich einerseits eine schönsprachliche Mustersammlung und andrerseits eine Art Real-Lehrbuch, so hat dagegen das „Lesebuch" der „Allg. Bestimmungen" einen wesentlich anderen Charakter. Hier soll dasselbe — wie auch an sich ganz richtig ist — lediglich eine Anthologie der schönsprachlichen Litteratur, also ein Lesebuch im Dienste des Sprachunterrichts sein. Demgemäß wird ausdrücklich gefordert, „daß die Lesestücke nicht eigene Bearbeitungen der Herausgeber, sondern Proben aus den besten populären Darstellungen der Meister auf diesem Gebiete seien." Da nun die sog. realistischen Stücke, die sich darunter befinden, ausschließlich nach sprachlichen Gesichtspunkten ausgewählt sind (als Repräsentanten von Beschreibungen, Schilderungen, Erzählungen, Beweisführungen u. s. w.), mithin, sofern ein realistisches Lernen bezweckt wird, die oben bezeichneten drei Mängel an sich tragen: so können die Schüler offenbar nicht so viel Realkenntnisse daraus gewinnen, als es beim Lesebuche der Regulative der Fall war. Auf dem Boden der „Allg. Bestimmungen" erhält daher die Formel „Anschluß des Realunterrichts an das Lesebuch" aus einem neuen Grunde einen übleren Sinn als sie bei den Regulativen hatte, und obendrein in zwiefacher Weise. Einmal, weil das jetzige belletristische Lesebuch für das realistische Lernen entschieden ungeeigneter ist als das frühere. Sodann, weil die „Allg. Bestimmungen" nun an einem zweiten Punkte mit sich selbst

im Widerspruch geraten, — nämlich mit ihrem eigenen besseren Begriffe vom Lesebuch, da dasselbe ausdrücklich für eine sprachunterrichtliche Mustersammlung erklärt wird, während es hinterher doch bei den einklassigen Schulen zugleich als Real-Lehrbuch dienen soll. Daß überdies dadurch der richtige Begriff des Lesebuches leicht wieder in seine alte Verwirrung zurückfallen könnte, wollen wir nicht einmal rechnen.

Unsere zweite These hat also recht: ein selbständiger Realunterricht erfordert ein besonderes, sachlich und methodisch wohlberechnetes Lehrbuch und zwar, wie ich ohne weitere Begründung hinzufüge, auf allen Stufen — sobald die Schüler genügend lesen können oder (mit andern Worten): sobald der sog. „Anschauungsunterricht" den Charakter eines planmäßigen Realunterrichts annimmt.

Die jetzt folgende Schlußthese hat es mit der Form des Real-Lehrbuches zu thun. Sie ist es, die den eigentlichen Reformgedanken ausspricht. Er lautet:

Dritte Forderung: Die Darstellung muß **anschaulich-ausführlich** und **leicht verständlich** sein.

„Ausführlich" will heißen: das Real-Lehrbuch darf kein kompendiarischer (auszugartiger) sog. Leitfaden sein. „Leicht verständlich" will sagen: die Darstellung muß einfach und von allen sprachlichen Schwierigkeiten gereinigt sein.

Warum ausführlich?

Einen indirekten Beweis bietet die längst anerkannte Praxis in dem andern Zweige des Sachunterrichts: das biblische Historienbuch. Dasselbe enthält nicht einen kurzen, trockenen Auszug aus der biblischen Geschichte, sondern lebensvolle, d. i. anschaulich-ausführliche Erzählungen. Wäre nun im Realunterricht ein kompendiarischer Leitfaden das richtige, so müßte auch in der biblischen Geschichte ein solcher Leitfaden das richtige sein. Das hat aber bisher noch niemand behauptet.

Der direkte Beweis ergiebt sich aus dem Begriffe der Bildung, hier der Sachbildung, von der die realistische ein Teil ist. Dieser Begriff schließt (nach der intellektuellen Seite) ein dreifaches Können in sich und fordert darum auch ein dreifaches Lernen:

a) das Kennenlernen dieses Stoffes (Kenntnisse),

b) das Denkenlernen an diesem Stoffe,

c) das Redenlernen an diesem Stoffe.

Wer nun diesen dritten Bestandteil der Sachbildung — das sachgemäße Redenkönnen, was eben nur an und mit der Sache gelernt werden kann — anerkennt, der wird bald zu der Einsicht kommen, daß ein

kompendiarischer Leitfaden das nicht zu leisten vermag. Denn das beste, das wirksamste Mittel zum Redenlernen ist das Lesen, — („das beste Sprachbuch ist ein Lieblingsbuch", Jean Paul); soll aber im Sachunterricht auch gelesen werden und zwar mit Lust gelesen werden, in der Schule und zu Hause: dann dürfen die Darstellungen des Lehrbuches nicht auszugartig dürr, nicht langweilig sein, sondern lebensvoll, anschaulich, mithin ausführlich. Mit andern Worten: das Realbuch muß im naturkundlichen wie im humanistischen Teile seinem Hauptinhalte nach eine Art Lesebuch sein.*) — Ich sage „dem Hauptinhalte nach"; in der politischen Geographie, welche möglichst an den Geschichtsunterricht anschließt, werden teilweise notizartige Angaben ausreichen; nur müssen daneben auch etliche zusammenhängende Darstellungen geboten werden, damit der Schüler zugleich die sachgemäße Redeweise kennen lernen kann. Ebenso werden im naturkundlichen und humanistischen Teile etliche schematische Übersichten am Platze sein.

Steht einmal fest, daß zu jedem sachlichen Lernen auch das Redenlernen an dieser Sache gehört; steht ferner fest, daß zu diesem Zwecke die betreffenden Lektionen auch gelesen werden müssen: dann giebt sich noch ein neuer Grund für die bezeichnete Form des Lehrbuches zu erkennen.

Bekanntlich ist das sichere Einprägen des Stoffes ein ebenso wichtiges Stück der Lehraufgabe, als das anschauliche Vorführen und das denkende Durcharbeiten. Soviel immer möglich, muß daher der Lehrer selber das Einprägen besorgen — in der Schule, auf konversatorischem Wege, da diese Weise des Repetierens weniger monoton zu sein braucht und überhaupt mehrfache Vorzüge besitzt. Ich sage: „so viel als möglich" — soviel er Zeit hat, und in dieser Beschränkung wird die Regel ebensogut für die mehrstufigen Klassen gelten können, als für die einstufigen. Steht nun, wie wir annahmen, fest, daß jede sachunterrichtliche Lektion auch gelesen werden soll, so bietet dieses Lesen zugleich eine Hülfe im sachlichen Einprägen. Diese Hülfe ist in der That höchst schätzens-

*) Wäre etwas mehr Logik in der traditionellen pädagogischen Sprache, so würde man den Namen „Lesebuch" — falls er überhaupt gebraucht werden soll — nicht ausschließlich an ein einziges, an ein sprachunterrichtliches Buch vergeben haben. Innerhalb der Altersstufen, welche die Volksschule umfaßt, sollten die sachunterrichtlichen Lehrbücher allesamt ebensogut „Lesebuch" heißen dürfen und demgemäß gebraucht werden, wie die belletristische Anthologie so heißt und gebraucht wird. Der Prov.-Schulrat Otto Schulz (der Begründer des Brandenburger Schulblattes) nannte darum sein biblisches Historienbuch mit Recht und gutem Bedacht: „biblisches Lesebuch".

wert, in dreifacher Beziehung. Zum ersten fällt sie dem Lehrer gratis zu, da das Lesen, weil es von der Sprachbildung gefordert wird, ohnehin geschehen muß. Es werden gleichsam mit einem Feuer zwei Töpfe gekocht. Zum andern ist dieses Wiederholen, weil die ausführliche Darstellung den Stoff in allen Einzelnheiten vorführt, so genau und umfassend als möglich. Der dritte Vorteil liegt etwas versteckter, verdient aber nicht minder geschätzt zu werden. Um auf ihn aufmerksam zu werden, muß man sich erinnern, daß dem Repetieren als solchem, weil dem Stoffe dann der Reiz der Neuheit fehlt, notwendig mehr oder weniger Langweile anhaftet. Sollen nun die Schüler doch munter bei der Sache sein, so erwächst daraus für den Lehrer die nicht leichte Aufgabe, das Langweilige so viel als thunlich wegzuschaffen. Dafür giebt's mancherlei Mittel — die man bei der Psychologie erfragen muß. Eins derselben besteht darin, das Repetieren so einzurichten, daß es sich nicht als solches kenntlich macht, sondern wie ein Neulernen erscheint. Das ist's gerade, was die sog. „immanente" Repetition, wie sie z. B. beim Rechnen fort und fort zur Anwendung kommt, vor der expressen voraus hat, daß ihr dieser Vorteil von selbst zufällt. Auch in unserm Falle, beim Lesen der sachunterrichtlichen Lektionen, tritt dieses günstige Moment ohne Zuthun des Lehrers mit auf. Denn wenn vorher die wichtigsten Daten und ihre Reihenfolge auf mündlichem (konversatorischem) Wege wiederholt und gut eingeprägt sind, und nun die Lektion gelesen werden soll, so sehen die Schüler darin nur eine neue Übung — was es auch in der That ist; und da ihnen um dieses Neuen willen nicht zum Bewußtsein kommt, daß dabei ein Repetieren stattfindet, so wird damit das sonst unvermeidliche Gefühl der Langweile fern gehalten.

Man könnte denken, es seien doch eigentlich bloß die mehrstufigen Klassen, welche besondere Ursache hätten, sich über diese Hülfe im sachlichen Einprägen zu freuen, da ja in der einstufigen Klasse der Lehrer Zeit genug habe, auf konversatorischem Wege den Stoff einzuprägen. Sehen wir genauer zu, wie es sich verhält. Allerdings sind die Lehrer der einstufigen Klassen hinsichtlich des Einprägens günstiger gestellt, und sie haben somit auch die Pflicht, diesen Vorteil möglichst auszunutzen. Handelte es sich daher bloß um das sachliche Einprägen, so würden diese Klassen vielleicht mit einem konpendiarischen Leitfaden ausreichen. Da dieselben aber um der Sprachbildung willen — nämlich behufs des Redenlernens und des Lesenlernens — die sachunterrichtlichen Lektionen doch lesen müssen, wozu denn eben ausführliche Darstellungen erforderlich sind: so werden sie die dadurch geleistete Hülfe beim Einprägen, weil sie ihnen gratis zufällt, ebenfalls nur willkommen heißen können, wenn sie derselben auch nicht so

bedürftig sind wie die mehrstufigen Klassen. Wollten jedoch die einstufigen Klassen sich mit dem üblichen kompendiarischen Leitfaden begnügen, mithin auf das Lesen der realistischen Lektionen verzichten, während die mehrstufigen Klassen ein Real-Lesebuch besäßen und dasselbe in der angegebenen Weise redlich benutzten: so ist mir nicht zweifelhaft, daß jene nicht bloß in der Lesefertigkeit, sondern auch in der Sprachbildung überhaupt hinter diesen merklich zurückbleiben würden. Was dann das realistische Lernen betrifft, so ist nicht abzusehen, was sie durch den kompendiarischen Leitfaden gewinnen wollen, was sie nicht auch durch ein ausführliches Lehrbuch erreichen könnten.

Dabei ist noch eins zu bedenken. Bekanntlich verleitet die verschrumpfte Gestalt des kompendiarischen Leitfadens leicht dazu, sich über das darin enthaltene Stoffquantum arg zu täuschen, d. h. das Maß des Lehrmaterials zu hoch zu greifen. Wie nun, wenn den einstufigen Klassen ihre günstigere Stellung zusamt dem scheinbar knappen Leitfaden zum Fallstricke wird? Wo das geschieht, da ist gewiß, daß sie auch im sachlichen Lernen, sofern nach wirklicher Bildung gefragt wird, hinter den mehrstufigen Klassen zurückbleiben, falls diese ein ausführliches Real-Lehrbuch gebrauchen; denn da dieses Lehrbuch sie verpflichtet, die realistischen Lektionen auch lesen zu lassen, so haben sie darin gegen jene Verirrung des Stoffübermaßes einen starken Schutz. Alles wohl erwogen, werden daher auch die einstufigen Klassen Ursache genug finden, in ihrem eigenen Interesse das ausführliche Real-Lehrbuch freudig zu begrüßen.

Ein paar Zusätze — wider etwaige Mißverständnisse.

Erstlich: die geforderten ausführlichen Darstellungen im Real-Lehrbuche wollen an dem, was das mündliche Lehrwort bei jeder Lektion zu leisten hat, nicht das geringste mindern, — wie ja auch das biblische Historienbuch nicht sagen will, der Lehrer dürfe etwas von seiner Lehrarbeit auf das Buch abladen. Alle mündlichen Lehroperationen bleiben genau dieselben wie bei einem kompendiarischen Leitfaden. Der Unterschied liegt vielmehr in einem Plus der Durcharbeitungsoperationen, nämlich darin, daß jede Lektion auch rite gelesen werden soll — zunächst in der Schule und sodann wiederholungsweise zu Hause. Das Buch soll demnach einen Dienst thun, den das mündliche Lehrwort überhaupt nicht leisten kann.*)

*) Ein paarmal ist mir in einem Schulblatte der Einwand begegnet: bei ausführlichen Real-Lehrbüchern könnten bequeme Lehrer sich verleiten lassen, das mündliche Lehrwort thunlichst zu sparen und dafür die realistischen Lektionen den Schülern zum Auswendiglernen aufzugeben — wie dies an jenen Stellen dem Vernehmen nach auch mit dem biblischen Historienbuche geschehe. Da dieser Einwand nicht bestreitet, daß die bezeichnete Form der Real-Lehrbücher principiell die richtige

Zum andern sei zur Vorsicht nochmals darauf hingewiesen, daß die Forderung, das Real-Lehrbuch müsse der Darstellung nach eine Art Lesebuch sein, nicht das geringste gemein hat mit der Vorschrift der alten Regulative, wonach der Realunterricht sich an das sog. „Lesebuch“ anschließen sollte. Die Regulative wollten keinen selbständigen Realunterricht und demgemäß auch kein besonderes Real-Lehrbuch; diese Zweige des Sachunterrichts waren im Sprachunterricht einquartiert, d. h. aus dem realistischen Gebiete brauchte nur so viel gelernt zu werden, als bei der sprachunterrichtlichen Behandlung der realistischen Lesestücke von selbst haften blieb. Meine Forderung setzt dagegen (nach These 1) selbständige Real-Lehrstunden voraus und eben darum (nach These 2) ein besonderes Real-Lehrbuch. Der Unterschied zwischen diesem Standpunkte und dem der Regulative ist somit so groß, daß er nicht größer sein kann.

Drittens sei noch daran erinnert, daß die obige Forderung, obwohl sie an und für sich mit der Frage vom Quantum des Lehrstoffes nichts zu thun hat, doch indirekt einen Einfluß auf die Feststellung desselben ausübt. Da nämlich die geforderte Form des Realbuches auf eine vermehrte Verarbeitung und Verwertung des Lehrmaterials zielt — vermittelst des Lesens — so muß sie notwendig eine größere Vereinfachung desselben zur Folge haben. Ich würde es nicht für nötig gehalten haben, diesen Punkt ausdrücklich zu konstatieren, wenn nicht ein Vorkommnis daran gemahnt hätte. Von einem Schuloberen soll gelegentlich wider die ausführlichen Realbücher geltend gemacht worden sein: da sie weit dicker wären als die kompendiarischen Leitfäden, so würden sie das Lehrstoffübermaß begünstigen. Einer so ausgesuchten Oberflächlichkeit gegenüber ist es offenbar rätlich, auf wichtige Punkte zweimal den Finger zu legen.

Überblicken wir zum Schluß die drei Thesen:

1. der Realunterricht muß ein selbständiges Lehrfach sein — in allen Schulen, von unten auf;
2. der Realunterricht erfordert ein besonderes Lehrbuch — in allen Schulen, von unten auf;
3. die Darstellung in diesem Buche muß anschaulich-ausführlich und leicht verständlich sein.

---

ist, so frage ich einfach: Sollen die fleißigen Lehrer darum auf das zweckmäßigere Lehrbuch verzichten, weil bequeme Lehrer dasselbe möglicherweise mißbrauchen? Übrigens müßten dann die kompendiarischen Leitfäden ebenfalls verboten werden, da ja jene Lehrer auch diese Bücher zum Auswendiglernen aufgeben können.

Die erste Forderung ist in den „Allg. Bestimmungen“ anerkannt und wird nur noch von den Anhängern der Regulative bestritten.

Die zweite geht schon teilweise über die „Allg. Bestimmungen“ hinaus, da dieselben nur den mehrklassigen Schulen ein besonderes Real-Lehrbuch gestatten.

Die dritte spricht unsere eigentlichen Reformgedanken aus.

II.
Die Reform im Sprachunterricht.

Um den Leser möglichst mit eigenen Augen sehen und urteilen zu lassen, soll unsere Untersuchung bedachtsam Schritt vor Schritt vorrücken und zunächst an einen Nebenfehler des üblichen Sprachunterrichts anknüpfen. Der Grund- und Hauptfehler, von dem jener nur ein Symptom ist, wird sich dann im Verfolg desto deutlicher zu erkennen geben.

Bis zu Anfang der vierziger Jahre dieses Jahrhunderts spielten beim Sprachunterricht die Grammatik und die grammatischen Übungen die Hauptrolle. Das Lesen im sog. Lesebuche ging wie etwas Apartes nebenher; zwar wurde es mit Fleiß betrieben, allein es war eben ein bloßes Lesen, bei dem nur die allernötigsten sachlichen und sprachlichen Erläuterungen vorkamen. Hier lag ein doppelter Fehler vor: einmal der, daß der Sprachunterricht nicht als ein einheitliches Fach gefaßt wurde, und sodann die Überwucherung des Formalistischen, der Grammatik. Der letztere Fehler stammte eigentlich aus den höheren Schulen; man meinte, in der deutschen Grammatik einigermaßen einen Ersatz für den fremdsprachlichen Unterricht zu haben; zum Teil wirkte dabei auch eine Art Wunderglaube an die zauberhafte Bildungskraft der Grammatik mit. Lehrer und Schüler quälten sich an der trockenen Sprachlehre und ihren noch trockeneren Übungen redlich ab, — obgleich vielfach mit dem Gefühl, daß man doch wohl nicht so ganz auf dem richtigen Wege sei. Da wirkte es bei allen Verständigen wie ein erlösendes Wort, als Männer wie Mager, Kellner, Hülsmann, Wackernagel, Otto u. s. w. aussprachen: das Lesebuch muß den Mittelpunkt des deutschen Sprachunterrichts bilden. Man schaute sich gegenseitig an und sagte: Warum haben wir das doch nicht früher sehen können? Es ist ja sonnenklar: wie die andern Künste (Musik, Malerei u. s. w.) nicht durch Theoretisieren erlernt werden können, sondern durch Übung an Mustern, und wie religiöses Leben nicht gepflanzt werden kann durch Dogmatisieren, sondern durch sinnige Betrachtung religiöser Charakterbilder, so kann auch eine gesunde Sprachbildung nur an der mustergültigen Litteratur großgezogen werden.

Die „Regulative" nahmen im Sprachunterricht diesen Fortschritt auf — NB. soweit er damals verstanden wurde — und suchten denselben in die Schulen einzuführen. Darin haben sie ein unleugbares Verdienst. Die neue Parole, daß das Lesebuch den Mittelpunkt des sprachlichen Lernens bilden (und der Sprachunterricht als ein einheitliches Fach gefaßt werden) müsse, drang auch ihrem Wortlaute nach überall durch. Daneben aber blieb doch unter den Schulmännern eine Meinungsverschiedenheit bestehen, nämlich über die Frage, ob außer der Durcharbeitung des Lesebuches noch ein selbständiger Lehrgang der Grammatik wünschenswert sei, oder ob ein Minimum von Grammatik, das ohne besondere Lehrstunden gelernt werden könne, hinreiche. Über diesen Punkt ist dann seit jener Zeit unausgesetzt debattiert worden bis auf den heutigen Tag, ohne daß eine leidliche Verständigung erzielt werden konnte.

Die Regulative hatten sich für ein Minimum entschieden und darum selbständige Grammatikstunden abgewiesen. Die Gegenansicht war aber nicht von innen heraus, durch Gründe, überwunden — denn dazu fehlte den Regulativ-Didaktikern das Zeug — sondern nur äußerlich, per Kommando, zurückgedrängt. Die Gesetzgebung hatte sich zu früh in die innere Entwicklung der Methodik eingemischt. Nach dem Gesetze der Pendelschwingung konnte daher ein Rückschlag nicht ausbleiben.

Er kam denn auch — mit den „Allg. Bestimmungen". Ihre Forderungen in der Grammatik lauten zwar, wenn man sie verständig auslegt, ziemlich maßvoll. Da aber der Wortlaut dehnbar ist, und überdies für die Oberstufe mehrklassiger Schulen selbständige Grammatikstunden angesetzt sind: so hatten die Unterbehörden und Lehrer freie Hand, in den dehnbaren Sack ein recht ansehnliches Quantum grammatischen Stoffes hineinzustopfen, wenn sie das gelüstete. Es scheint auch in der That nicht wenige Schulräte und Schulinspektoren gelüstet zu haben. In manchen Gegenden sahen sich die Schulen durch die Regierungsinstruktionen dergestalt mit grammatischen Anforderungen überschüttet, daß den Lehrern, sofern sie nicht allzusehr in die Grammatik verliebt waren, angst und bange werden mußte. (Vgl. z. B. die „Lehrpläne" der Kgl. Reg. zu Düsseldorf vom Jahre 1873.) Auch strömte wieder eine Menge grammatischer Leitfäden auf den Büchermarkt. Kurz, es sah aus, wie wenn für eine aufgestauete Flut auf einmal die Schleusen geöffnet worden wären.

Unbestreitbar sind solche starke Schwankungen in der Unterrichtsgesetzgebung verkehrt und schädlich, ja geradezu unnatürlich. Ein Leib, dessen Kopf am Schwindel leidet, ist übel beraten. „Kopf kalt, Füße warm," sagt darum das Sprichwort. Je weiter in der Schulwelt die Ansichten über irgend ein Lehrfach noch auseinandergehen, desto vor-

sichtiger muß der Unterrichtsgesetzgeber eingreifen. — Doch sehen wir zu, wie es seit 1872 im Sprachunterricht weiter gegangen ist.

Soviel jetzt in der Grammatik mehr geleistet werden sollte als unter den Regulativen, um ebensoviel mußten die Leistungen im Lesen zurückbleiben. Überdies sah sich das Lesen noch dadurch beeinträchtigt, daß der Sprachunterricht einige Stunden an den Realunterricht abtreten mußte.*) Seit mehreren Jahren wird denn auch in den Kreisen der Schulinspektoren immer lauter geklagt, daß die Leistungen im Lesen gegen früher zurückgegangen seien. Voraussichtlich wird daher in nicht allzulanger Zeit ein abermaliger Umschlag in der Unterrichtsgesetzgebung eintreten, — wenn auch nicht mit großem Geräusch von der Centralstelle aus, sondern still und stückweise, allmählich, durch Reskripte der Unterbehörden. Wie mag er ausfallen? Das kann uns eine andere Thatsache zeigen. Die Klagen der Schulrevisoren über den Rückgang im Lesen richten sich fast ausnahmslos anklagend nicht wider die Grammatik, sondern wider die Realien. Bei der zu erwartenden Änderung der Lehrinstruktionen wird demnach vornehmlich der Realunterricht eine Beschränkung erfahren, dagegen die Grammatik gar nicht oder nur unbedeutend. Im Lichte der Schulgeschichte betrachtet, heißt das: für den nicht ausgetragenen Streit der beiden sprachunterrichtlichen Parteien muß der unschuldige Realunterricht die Unkosten bezahlen.

So werden wir also durch die gefährdete Stellung der Realien gemahnt, den Streit der beiden sprachunterrichtlichen Parteien scharf ins Auge zu fassen. Woran mag es nun liegen, daß diese Parteien trotz alles Debattierens sich bis jetzt über ihre Streitfrage (Quantum der Grammatik) nicht haben verständigen können? Denkt man daran, daß dieses Debattieren schon über vierzig Jahre gedauert hat, und bereits eine ganze Lehrergeneration darüber hingegangen ist, so drängt sich die Vermutung auf, daß hier ein geheimes Hindernis im Spiele sein müsse, ein Irrtum oder ihrer mehrere, woran beide Teile leiden. So ist es in der That.

Jede Partei hat nämlich von dem Princip, was sie in diesem Streithandel betont — die eine die Litteratur (Lesebuch), die andere die Sprachlehre — nur die Halbscheid erfaßt, was aber die Gegenpartei ebenfalls

---

*) Der Leser wolle nicht übersehen, daß diese Maßregel nur da und deshalb eine Beeinträchtigung des Lesenlernens zur Folge hat, wo und weil das Real-Lehrbuch ein kompendiarischer Leitfaden ist. Bei Realbüchern mit ausführlichen Darstellungen, wo dann jede Lektion auch gelesen werden muß, würde das Lesen wie der Sprachunterricht überhaupt keine Schädigung erleiden, mithin jene Maßregel ganz gerechtfertigt sein.

nicht weiß. So weiland, so noch heute. Jede Partei hat eben in den langen vierzig Jahren nichts hinzugelernt; — ich meine aber nicht etwas, was sie von dem Gegenpart hätte lernen können, sondern was sie vermöge ihres eigenen Princips hätte finden müssen. Wir haben es also mit zwei Irrtümern zu thun, wollen aber um der Billigkeit willen jeder Partei nur denjenigen Irrtum anrechnen, der ihr zunächst vor den Füßen lag.

Worin besteht nun das jeder Parteiansicht anhaftende Manko? Beginnen wir mit der Grammatikpartei.

Die Grammatisten haben übersehen, daß zur Sprachlehre außer der Grammatik auch die Onomatik (die Lehre von den Wortfamilien, Synonymen und Tropen) gehört, — ja, daß dieser Teil der Sprachlehre für das Sprachverständnis wie für die Bildung überhaupt, weit fruchtbarer ist als die Grammatik, zumal in der Volksschule.*) In manchen sprachunterrichtlichen Leitfäden ist allerdings auch die Onomatik einigermaßen herangezogen; allein die „Allg. Bestimmungen“ und die Regierungsinstruktionen (z. B. die sehr ausführlichen der Kgl. Reg. zu Düsseldorf), welche die offizielle Vertretung der grammatischen Partei bilden, erwähnen den onomatischen Teil der Sprachlehre auch nicht mit einer Silbe. Hätten dagegen die Grammatisten im Verlaufe der Zeit erkannt, daß sie ihr eigenes Princip bisher nur halb vertreten hatten, so würde dies der Verständigung mit der Gegenpartei in mehrfacher Weise förderlich gewesen sein. Denn wenn die Grammatik die der Sprachlehre zugewiesene Stundenzahl mit ihrer Schwester Onomatik teilen soll, so muß sie ihren eigenen Lehrstoff auf die Hälfte reduzieren. Damit würden dann die Grammatisten sich selber demonstriert haben, daß die Volksschule mit bedeutend weniger grammatischem Stoffe auskommen kann.

Aber noch ein zweites Einigungsmoment trägt der onomatische Unterricht in sich. In der Volksschule kann die Onomatik, wenn sie fruchtbar sein soll, nicht isoliert betrieben werden, sondern nur im engsten Anschluß an die laufende Lektüre und an den gesamten übrigen Unterricht. Dies geschieht nun zunächst in der Weise, daß alle im Lesebuche wie im Sach- und Formenunterricht vorkommenden un-

*) Der Name „Onomatik“ (vom griechischen onŏma — Wort) ist in der Schulsprache, soviel mir bekannt, zunächst durch Dr. Mager in Gebrauch gekommen. Von der Grammatik unterscheidet sich die Onomatik sehr scharf dadurch, daß dort der Blick auf das äußere, auf die sprachlichen Formen, hier dagegen lediglich nach innen, auf den Sinn der Wörter und Wortverbindungen sich richtet.

bekannten Wörter und Redefiguren kurz erklärt werden, — sei es mit Hülfe stammverwandter oder synonymer Ausdrücke, welche den Schülern bereits bekannt sind, oder durch Umschreibung. Wie man sieht, ist das so weit nichts anderes, als was der Lesebuch- und der gesamte übrige Unterricht ohnehin, um ihrer eigenen Zwecke willen, fordern, — nichts anderes, als was alle einsichtigen Lehrer von jeher gethan haben und täglich thun müssen. In der That, so weit haben bisher schon beide Parteien onomatischen Unterricht erteilt, wenn derselbe auch nicht mit diesem Namen bezeichnet wurde. Freilich muß noch etwas hinzukommen. Es ist, kurz gesagt, dies. Die betreffenden unbekannten Wörter und Redefiguren werden in der Reihenfolge, wie sie vorkommen, nach geschehener Erklärung sofort vom Lehrer an die Wandtafel geschrieben (ohne Erklärung); so die ganze Woche hindurch. Am Schlusse der Woche, in der Onomatikstunde, werden sie dann von den Schülern, nachdem zuvor noch einmal das Verständnis aufgefrischt ist, mit den Erklärungen in ein sachlich-sprachliches Wörterheft eingetragen und zu Hause fest eingeprägt. Wird das versäumt, so ist das nicht klüger, als wenn der Schneider vergißt, den Knoten in seinen Faden zu machen, oder schulmäßig gesprochen: als wenn über dem Docieren das Memorieren versäumt wird. Aus demselben Grunde muß deshalb alle 4—6 Wochen auch eine umfassendere Repetition stattfinden, wenigstens bei den schwächeren. (Vgl. die oben erwähnten Abhandlungen „Über den naturkundlichen Unterricht“, Ev. Schulbl. 1872, II. Artikel S. 172. Ges. Schr. IV. S. 58 ff.) Hätte nun die Grammatikpartei, wie es ihre Schuldigkeit gewesen wäre, einen solchen onomatischen Unterricht in Vorschlag gebracht, so würde die Litteraturpartei, wofern sie ihr eigenes Princip verstand, freudig haben zustimmen müssen, da dieser neue Lehrzweig offensichtlich einem Bedürfnisse der Lektüre wie des gesamten übrigen Unterrichts entgegenkommt.

Betrachten wir jetzt, wie die Lesebuch- oder Litteratur-Partei ihr eigenes Princip nicht zu Ende gedacht hat. In diesem Versäumnis liegt, wie sich zeigen wird, das Haupthindernis, welches der Einigung der beiden sprachunterrichtlichen Parteien im Wege gestanden hat; hier liegt eben auch das Grundgebrechen des üblichen Sprachunterrichts. Was die Grammatisten ihrerseits versäumt hatten — hinsichtlich der Onomatik — ist dagegen nur Kleinigkeit.

Als die Litteratur-Partei einstmals den trefflichen Grundsatz proklamierte, daß das Lesebuch (als Auslese der Nationallitteratur) die Basis der Sprachschulung bilden müsse, da hat sie übersehen, daß dieses sog. „Lesebuch“ nur die eine, die schönsprachliche Hälfte der National-

litteratur vertritt; denn die andere Hälfte steckt anderswo, in dem Schriftentum der verschiedenen Wissenschaften, oder volksschulmäßig geredet: in den Lehrbüchern der Religion und der humanistischen und naturkundlichen Realien. An dem belletristischen Lesebuche läßt sich ja eine gewisse, auch nicht unbeträchtliche Sprachbildung gewinnen, aber nicht eine solche, die gesund, volkstümlich und echt praktisch ist; denn dazu gehört auch die sprachliche Schulung durch die sachunterrichtlichen Lehrbücher. (Siehe „Grundlinien ꝛc." S. 44 ff.) Jenes nicht unrichtige, aber nur halb verstandene und darum höchst einseitig formulierte Princip der Litteratur-Partei muß demnach dahin ergänzt werden, daß es lautet:

> „Grundlage der Sprachbildung in der Volksschule sind das belletristische Lesebuch **und** die **sachunterrichtlichen** Lehrbücher."

Das ist mein Vorschlag zur Reform des Sprachunterrichts.

Selbstverständlich setzt das Litteraturprincip in diesem Vollsinne voraus, daß die sachunterrichtlichen Lehrbücher nicht kompendiarische, dürre Leitfäden, sondern wirkliche Lesebücher sind, wie dies auch das biblische Historienbuch von je her gewesen ist. Was oben (sub I, 3) im Interesse der Sachbildung gefordert wurde, das sehen wir hier zugleich vom Standpunkte des Sprachunterrichts verlangt. Liegt in dieser Verdoppelung der Forderung einerseits ein endgültig abschließender Beweis für ihre Wahrheit, so andrerseits der handgreiflichste Beweis für ihre ungemeine Wichtigkeit, da sie über die beiden bedeutsamsten Gruppen der Lehrfächer, also über mehr als zwei Drittel des gesamten Unterrichts sich erstreckt. Eine wichtigere methodische Frage als die von der Form der sachunterrichtlichen Lehrbücher kann es somit nicht geben.

Hätte die Lesebuch-Partei im Verlaufe der Zeit so viel hinzugelernt, um einsehen zu können, daß sie das Litteraturprincip nur halb vertrat, und hätte sie demgemäß die bezeichnete Ergänzung des Lesestoffes in Anregung gebracht: so würde sie nicht nur die Streitfrage mit den Grammatisten vollends erledigt und überhaupt eine völlige Umschmelzung der alten sprachunterrichtlichen Parteiansichten bewirkt, sondern obendrein auf dem Gebiete des Realunterrichts Frieden gestiftet, nämlich sowohl die Gegner der Realien als auch die Anhänger der Leitfäden von ihren beiderseitigen Irrtümern bekehrt haben. Hier ist jedoch nur vom Sprachunterricht und speciell von der grammatischen Haderfrage zu reden. Sehen wir zu, wie es derselben bei der Einführung des vollen Litteraturprincips ergeht.

Die Grammatik hat, wie wir oben sahen, bereits die Hälfte ihres Lehrstoffes opfern müssen — kraft ihres eigenen Vollprincips, um der Onomatik Raum zu schaffen. Nun muß aber auch noch für den neu eintretenden sachunterrichtlichen Lesestoff Platz gemacht werden. Die Leseübungen an diesem Stoffe werden zwar in die sachunterrichtlichen Stunden fallen; da dieses Lesen aber dem Sprachunterricht zu gute kommt, so wird derselbe zum Dank auch einen Gegendienst zu leisten haben, nämlich (außer dem onomatischen Material aus dem Sachunterricht) auch einen Teil der sachunterrichtlichen Aufsatzübungen in seine Stunden übernehmen müssen. Durch dieses neue Zurechtrücken der verschiedenen Zweige des Sprachunterrichts wird die Grammatik abermals einige Einschränkung erfahren und dürfte damit so ziemlich auf ein bequemes Maß reduziert sein. Die Sachlage selbst erlöst die Parteien vom Disputieren. — Von da ab tritt übrigens noch ein anderes Einigungsmoment in Wirksamkeit, und das ist im Grunde die Hauptkraft zur Verständigung der beiden Parteien. Die alte Streitfrage erhält ein ganz anderes Gesicht. Wenn nämlich der Lesestoff durch die Ergänzung vom Sachunterricht her zu seiner vollen Ausdehnung und Mannigfaltigkeit gelangt ist; wenn ferner die mündlichen und schriftlichen Übungen sich über dieses ganze Gebiet erstrecken; wenn endlich der so unentbehrliche onomatische Unterricht sein Recht gefunden hat: dann erst wird vollaus klar werden — aber dann auch gewiß — was der Grundsatz in seinem Vollsinne sagen will, daß die Litteratur die Basis des Sprachunterrichts bilden müsse. Mit anderen Worten: man wird allerseits einsehen, daß beim Sprachunterrichte die sprach- und geistbildende Kraft vornehmlich in denjenigen Übungen liegt, welche am litterarischen Inhalte vorgenommen werden. Ist nun diese Einsicht durchgedrungen, dann kann niemand mehr den Wunsch hegen, diese bildenden Übungen (des Lesens, Sprechens, Aufsatzschreibens) zu Gunsten bloß formalistischer (grammatischer) zu verkürzen; im Gegenteil, man wird einmütig den grammatischen Stoff auf das Allernotwendigste beschränken. Damit wird dann die alte sprachmethodische Haderfrage verschwunden sein — wie der Nebel vor der Sonne verschwindet.

Welche Umwandlung die übrigen Zweige des Sprachunterrichts durch die Anerkennung des vollen Litteraturprincips erfahren müssen, kann ich hier nicht ausführen. Nur darauf sei hingewiesen, daß dann nicht bloß das Lesen und Reden, sondern auch die Aufsatzübungen (von unten auf) sich über das ganze Litteraturgebiet erstrecken werden. War schon das handgreiflich einseitig, die Leseübungen auf die belletristischen Darstellungen zu beschränken und demgemäß dieses Buch allein „Lesebuch"

zu heißen, so ist es doppelt einseitig, wenn auch das Aufsatzschreiben auf die belletristischen Stoffe beschränkt sein soll. Jener Einseitigkeit beim Lesen steht eine Entschuldigung zur Seite: sie stammt aus der Zeit, wo die Volksschule noch keinen selbständigen Realunterricht besaß; und ob jetzt der selbständige Realunterricht eingeführt ist, so liegt darin doch noch keine Mahnung zum Lesen, solange derselbe keine ausführlichen Lehrbücher besitzt. Der Einseitigkeit bei den Aufsatzübungen fehlt dagegen jede Entschuldigung, seitdem der selbständige Realunterricht im Gange ist; denn die schriftlichen Übungen an diesem Stoffe setzen nur einen voraufgegangenen mündlichen Unterricht voraus. — Die Frage, was für Aufsatzformen (Beschreibungen, Erzählungen, Briefe u. s. w.) geübt werden sollen, hat mit der Frage, woher der Stoff zu nehmen ist, direkt nichts zu thun.

III.

Die Einzelvorteile der Doppelreform.

Zunächst muß ein allgemeines Ergebnis der vorstehenden Untersuchungen konstatiert werden. Ich meine, was eingangs über den logischen Zusammenhang der beiden Reformen bemerkt war. Es hieß dort:

Die beiden Reformen sind untrennbar, so untrennbar wie Ursache und Wirkung; ihr kausaler Zusammenhang ist sogar ein wechselseitiger. Wird die Reform des Realunterrichts (die anschaulich-ausführliche Darstellung im Real-Lehrbuch) anerkannt, so folgt die des Sprachunterrichts (die Ergänzung des bisherigen halben Litteraturprincips) von selbst und umgekehrt: wird diese Reform des Sprachunterrichts anerkannt, so folgt die des Realunterrichts von selbst. Noch mehr. Die Notwendigkeit der Reform im Realunterricht läßt sich aus dem Bedürfnis des Sprachunterrichts beweisen; und umgekehrt: die Notwendigkeit der Reform im Sprachunterricht läßt sich aus dem Bedürfnis des Realunterrichts beweisen. — Mit einem Worte: beide Reformen gehören zusammen — wie Schloß und Schlüssel, die bekanntlich nicht nur einander fordern, sondern wo jeder Teil zugleich die Probe für die Richtigkeit des andern ist.

Dieser logisch-sachliche Zusammenhang der beiden Reformen verdient vor allem fest gemerkt zu werden. Einmal geht daraus hervor, daß schon der Beweis von einer Seite allein genügt, um beide Reformvorschläge zu rechtfertigen, und somit der Beweis von der andern Seite eigentlich nur dazu dient, um die Kurzsichtigkeit einer Methodik, die weder das eine noch das andere Reformbedürfnis sehen kann, desto heller ins Licht zu stellen. Zum andern ist hier an einem Beispiele augenfällig zu erkennen,

was für einen großen Unterschied es in der Praxis macht, ob der Lehrplan als ein bloßer Haufen von Lehrgegenständen oder als ein organisches Geglieder begriffen wird, und wie dringend deshalb der couranten Didaktik geraten werden muß, sich um eine solide Theorie des Lehrplans zu bekümmern.

Überblicken wir jetzt die Einzelvorteile im Sachunterricht und Sprachunterricht, welche aus den sub I und II entwickelten Reformgedanken sich ergeben — gegenüber den mannigfachen Fehlern und Lücken, an welchen diese beiden wichtigsten Gruppen der Lehrfächer bisher gekrankt haben. Jene Vorteile bilden, wie sich nachstehend zeigt, eine stattliche Reihe.

A. Realunterricht (resp. Sachunterricht überhaupt):

1. Der Realunterricht erhält die richtigen Lehrbücher — anstatt der bisherigen ungeeigneten kompendiarischen Leitfäden.

   Wie diese richtigen Lehrbücher, falls der Lehrer seine Schuldigkeit thut, den vollen Lernerfolg an Kenntnissen und Bildung verbürgen, und im Lesen dazu, so wird dann dieser Lernerfolg dem Realunterrichte auch zum gebührenden Kredit verhelfen, während die kompendiarischen Leitfäden nur einen mangelhaften Lernertrag lieferten, zumal in Ansehung der Bildung und des Lesens, und dadurch dieses Lehrfach in Mißkredit gebracht hatten.

2. Die richtigen Lehrbücher bieten einen wirksamen Schutz wider das Stoffübermaß in diesem Fache — gegenüber der Verleitung zum Überschreiten des rechten Maßes bei den Leitfäden.

   Ohne Zweifel hat das Stoffübermaß, wozu die Leitfäden verleiteten, ebenfalls dazu beigetragen, den Lernerfolg zu schmälern und dieses Fach in Mißachtung zu bringen.

3. Die richtigen Lehrbücher verhelfen auch den einklassigen Schulen zu einem unverkümmerten und befriedigenden Realunterricht — während die Leitfäden-Ära diesen Schulen zwar einen selbständigen Realunterricht auflud, aber das selbständige Lehrbuch versagte.

   Da ein Unterricht, dem das geeignete Lehrbuch fehlt, nur dürftige Resultate liefern kann; da ferner eine unnötig erschwerte Lehrarbeit, die eben darum nur dürftige Resultate verspricht, unmöglich befriedigen kann: so konnte diese Schule den aufgetragenen Realunterricht nur als eine Last empfinden. Die richtigen Realbücher werden diese Last in Lust verwandeln.

   Daß die offizielle Didaktik für die einklassigen Schulen keinen Rat wußte, und daß nun dort der Realunterricht nicht nur arg

verkümmert, sondern obendrein den Lehrern zu einer drückenden Last gemacht ist — schon das allein hätte ihr die Augen öffnen können und sollen, daß sie mit ihrer Leitfaden-Methode nicht auf dem rechten Wege war.

4. Der Realunterricht kann jetzt von unten auf schulgerecht betrieben werden, da nichts im Wege steht, auch den unteren Stufen (nach Absolvierung der Fibel) das geeignete Real-Lehrbuch zu schaffen — während bei der Leitfaden-Methode die unteren Stufen dieses Hülfsmittel entbehren mußten.

Nur dann kann der Realunterricht auf der Oberstufe die zu wünschenden Resultate an Kenntnissen und Bildung erzielen, wenn er von unten auf schulmäßig betrieben, mithin überall auch durch ein geeignetes Lehrbuch unterstützt wird. Selbstverständlich handelt es sich auf den unteren Stufen nicht darum, möglichst viele Kenntnisse zu sammeln, sondern den Sinn für diese Objekte zu wecken und überhaupt den Geist zu schulen; was dann innerhalb dieser Hauptzwecke ohne Beschwerde an positivem Wissen erworben wird, das verdient allerdings auch geschätzt zu werden.

Das bisherige Fehlen eines Realbuches auf den unteren Stufen ist gleichfalls ein deutliches Zeugnis für die Unzulänglichkeit der Leitfaden-Methode.

B. Sprachunterricht:

5. Die litterarische Basis des Sprachunterrichts wird jetzt — anstatt der bisherigen halben — eine ganze, indem sie außer dem belletristischen Lesebuche auch die sämtlichen sachunterrichtlichen Lehrbücher umfaßt.

Vor allem ist es die Leseübung, welche dadurch einen höchst beträchtlichen Zuwachs gewinnt; auch das Aufsatzschreiben erweitert und vermannigfaltigt sich; ebenso das onomatische Verständnis.

Zu dieser mehrfachen Steigerung des sprachlichen Könnens tritt aber auch ein Gewinn anderer, innerlicher Art, der vielleicht noch höher zu schätzen ist, als jener. Die Sprachbildung wird von ihrer belletristischen Einseitigkeit erlöst; sie wird gesunder, volkstümlicher, praktischer. Alle klassische Belletristik in Ehren — allein bei dem bisherigen Halbscheidsprincip, wonach bloß das schönsprachliche Lesebuch als die litterarische Basis der Sprachschulung galt, sah es fast so aus, wie wenn die Volksschüler womöglich zu Poeten oder schöngeistigen Feuilletonisten gemacht werden sollten.

6. Durch die Vervollständigung der litterarischen Basis wird auch der Begriff des sog. Lesebuchs endlich seine volle Klärung finden.

Das wäre in der That eine große Wohlthat. Obwohl schon vor vierzig Jahren das „Lesebuch" ganz richtig dahin definiert wurde (von Mager, Wackernagel u. s. w.), daß dasselbe lediglich eine belletristische Mustersammlung sein müßte; und obwohl diese Definition seitdem fleißig nachgesprochen worden ist, auch von den Schulgesetzgebern: so spukte nichtsdestoweniger in der Praxis, selbst in der Schulverwaltung, noch immer jener alte unklare Begriff fort, der das sprachliche Lesebuch für ein Doppelwesen, nämlich zugleich für ein Realbuch hielt. Diese Unklarheit hat schlimme Folgen gehabt und zwar gerade für einen Unschuldigen, für den armen Realunterricht, der ohnehin schwer zu Ehren kommen kann.

Die erste Folge ist die gewesen, daß den einklassigen Schulen fort und fort das richtige Real-Lehrbuch vorenthalten und als angeblicher Ersatz dafür das gänzlich ungeeignete sog. Lesebuch aufgenötigt wird, so daß nun diesen Schulen ihr verkümmerter Realunterricht um des verkehrten Hülfsbuches willen obendrein zur Last werden muß. — Zum andern hat jene Unklarheit mit dazu beigetragen, daß die Unzulänglichkeit der realistischen Leitfäden so schwer zum Bewußtsein kommen wollte, weil man sich einredete, deren Trockenheit, Magerkeit und Langweiligkeit lasse sich durch das daneben gebrauchte belletristische Lesebuch wieder gut machen. Hier waren es gerade die Anhänger der Leitfäden, welche — Hand in Hand mit den Anhängern der Regulative — den alten unklaren Begriff des sog. Lesebuches fortpflanzen halfen. — Ein drittes Symptom offenbart sich bei manchen sonst ganz korrekten belletristischen Lesebüchern gleichsam als letzter Rest noch in der Einteilung des Stoffes. Dort findet sich nämlich zuweilen die besondere Rubrik „realistische Lesestücke" oder mit specialisierter Benennung: geschichtliche, geographische, naturkundliche. Daß man diskursiv von „realistischen" Stücken des Lesebuchs sprechen darf (wozu dann aber z. B. auch poetische gehören können), ist selbstverständlich; allein eine andere Frage ist, mit welchem Rechte es eine besondere Rubrik unter diesem Namen geben kann. Das belletristische Lesebuch läßt sich nach zwei Gesichtspunkten einteilen: entweder nach dem Inhalte der Stücke, oder nach ihrer Darstellungsform. Bei jenem Gesichtspunkte erhält man allerdings auch „realistische" Lesestücke und dann daneben „religiöse" —

oder genauer (nach den drei sachunterrichtlichen Gebieten): 1. naturkundliche, 2. humanistische, 3. religiöse. Beim Einteilen nach der Darstellungsform ergeben sich zunächst die beiden Hälften: A) Poesie, B) Prosa; und dann dort die Unterrubriken: lyrisch, episch, dramatisch, nebst dem halbprosaischen didaktischen Genre; hier die Unterrubriken: Beschreibungen (inkl. Erzählungen), Abhandlungen (inkl. Erklärungen z. B. in der Naturlehre, pros. Rätsel u. s. w.), Reden (inkl. Proklamationen, Gespräche, Briefe, Gebete u. s. w.). Beide Einteilungen würden sich allenfalls auch verbinden lassen — in der Weise, daß man erst auf den Inhalt sieht und dann jede der drei Hauptabteilungen (Natur, Menschenleben, Religion) noch nach der Darstellungsform klassifiziert. Welche von diesen verschiedenen Einteilungen die zweckmäßigere sein mag, geht uns hier nicht an;*) aber das muß gefordert werden, daß das principium divisionis, welches einmal gewählt ist, auch logisch richtig durchgeführt sei. Wenn nun in einem belletristischen Lesebuche die Rubrik „realistische" Lesestücke (oder specialisiert: geschichtliche, geographische, naturkundliche) vorkommt, während die übrigen Stücke nach der Darstellungsform geordnet sind, so ist das nichts anderes als logische Konfusion, da diese Klassifizierung unterwegs von einem Gesichtspunkte zum andern überspringt. Ohne Zweifel hat dabei außer der mangelhaften logischen Schulung auch jener alte unklare Begriff des sog. Lesebuchs mitgewirkt, nämlich der Gedanke, daß dieses Buch eine nähere Beziehung zum Realunterricht habe, während es in Wahrheit zu den beiden realistischen Gebieten keine nähere Beziehung hat als zu dem religiösen. Mag ein solches Lesebuch seinem Inhalte nach ein echt belletristisches, also ganz begriffsmäßig sein — schleppt es aber in der Einteilung jene unlogische Rubrik nach, so wird durch diese Konfusion doch wieder der alte unklare Gedanke befestigt, dieses Buch habe eine besondere Beziehung zum Realunterrichte. — Ein viertes Symptom der alten Unklarheit trägt das sog. Lesebuch in seinem Namen zur Schau. Wenn es in der Schule noch andere Bücher giebt, in denen gelesen wird, und zwar auch behufs der Übung im Lesen — und wären es auch bloß die religiösen — so kann jenes eine Buch nicht allein „Lesebuch" heißen. In dem falschen Sprachgebrauch, ein einzelnes Buch apart nach dem Lesen zu benennen,

*) Nebenbei gesagt, würde ich nach der Darstellungsform einteilen, dann ber ein zweites Inhaltsverzeichnis beifügen, worin die Stücke nach ihrem Inhalte isammengestellt sind.

lag der Keim und Anfang des Irrtums, welcher das sprachliche und sachliche Lernen zu beiderseitigem Schaden so weit auseinandertreten ließ. Abgesehen von den Fibelübungen soll das Lesen nur an wissenswürdigem Inhalte geschehen, nämlich zu dem doppelten Zwecke, einmal die Lesefertigkeit zu steigern und sodann diesen Inhalt zu lernen; wie denn auch bei dem belletristischen Lesebuche dieser zweite Zweck ebenso wesentlich ist als der erste, da sein sachlicher Inhalt (in und mit der schönen Form) einen eigentümlichen Bestandteil unserer Kultur repräsentiert. Soll nun dieses Buch allein und par excellence „Lesebuch" heißen, so hat das eine zwiefache schlimme Folge: erstlich erleidet es selber eine Degradation, indem der Blick von seinem wichtigen Inhalt abgelenkt wird; und zum andern fällt auch auf die sachunterrichtlichen Lehrbücher eine Verdunkelung, weil in Vergessenheit gerät, daß diese ebenfalls gelesen werden müssen. Wollen wir daher den unseligen Wirrwarr, der das Verhältnis zwischen Sprachunterricht und Realunterricht bisher beherrscht hat, ganz los werden, dann empfiehlt es sich, den Namen Lesebuch nur mit einem bestimmenden Beiworte (sprachlich oder belletristisch oder sogenannt — und daneben: biblisch, realistisch oder ähnlich) zu gebrauchen.

Daß unsere Grundreform im Sprachunterricht (die Vervollständigung des Litteraturprincips) allen diesen Unklarheiten im Begriffe des Lesebuchs ein Ende machen wird und zwar von selbst, wenn auch in gewissen Köpfen etwas langsam, ist leicht einzusehen. Denn da jetzt die drei sachunterrichtlichen Lehrbücher ebenfalls Lesebücher sein sollen, so folgt daraus, daß das sogenannte Lesebuch eben nur eine Art dieser Bücher ist, das belletristische. Damit wird ferner gewiesen, daß bei diesem belletristischen Lesebuche nur eine solche Einteilung brauchbar ist, die mit seinem Begriffe nicht im Widerspruch steht. Und endlich wird dann auch wohl klar werden, daß das belletristische Lesebuch nicht dazu da ist, in den mehrklassigen Schulen die Mängel der realistischen Leitfäden wieder gut zu machen, und noch weniger dazu, in den einklassigen das Realbuch zu ersetzen; denn da die sachunterrichtlichen Lehrbücher so beschaffen sind, wie es ihrer Aufgabe entspricht, so ist hier ein „Wiedergutmachen" nicht nötig und ein „Ersetzen-wollen" Unsinn.

7. Die Grammatik wird einem geordneten onomatischen Unterricht neben sich Raum lassen müssen.

Es ist das Bedürfnis des gesamten übrigen Unterrichts, welches denselben fordert. Damit ist ihm auch der methodische Weg gewiesen: er muß an den gesamten übrigen Unterricht sich anschließen.

Bei denjenigen Schulen, welche im Erklären der vorkommenden unbekannten Ausdrücke bisher nichts versäumt haben, liegt das Neue in diesem Punkte nur darin, daß diese Erklärungen sicher eingeprägt und deshalb, soweit nötig, in einem Wörterhefte fixiert werden sollen, — für welche Mehrarbeit die Grammatik die erforderliche Zeit herzugeben hat.

Was eine solche onomatische Unterweisung für die Hebung des Sprachverständnisses und für die Bereicherung des geläufigen Wortvorrats austrägt, ist, wie aus langjähriger Erfahrung bezeugt werden kann, in der That sehr beträchtlich. Es würde sich das jeder auch im voraus vorstellen können, wenn er sich vorstellen wollte, wie viel von seinen bloß hingeworfenen Worterklärungen eigentlich in den Wind geredet ist.

Daß der bezeichnete sprachliche Bildungsgewinn auch dem sachlichen Lernen von Schritt zu Schritt zu gute kommen wird, sagt sich von selbst.

8. Die voraufgegangenen Reformmaßnahmen nötigen den grammatischen Lehrstoff, sich auf das praktisch Notwendige einzuschränken.

Diese Einschränkung wird allerseits als eine Wohlthat empfunden werden, — schon darum, weil die Grammatik ohnehin für die Schüler die langweiligste Partie des Schulunterrichts ist. Nun kam aber auch das Übermaß des grammatischen Stoffes hinzu, was schon an und für sich eine Last war, — ungerechnet, daß dadurch die andern Zweige des Sprachunterrichts arg gedrückt wurden und indirekt auch der Sachunterricht, namentlich die Realien. Übrigens achte ich auch, daß, wenn die andern Zweige des Sprachunterrichts richtig funktionieren können und die Unterstützung vom Sachunterricht her nicht fehlt, dann der verminderte grammatische Lehrstoff seinem nächsten Zwecke, der Sprachrichtigkeit, noch bessere Dienste leisten wird, als der bisherige übermäßige es vermochte.

Unsereinem, der an 40 Jahre lang über das Quantum des grammatischen Stoffes hat disputieren hören müssen, ist an der genannten Reform insbesondere noch der Umstand sympathisch, daß jetzt dieser alte, endlose Prozeß lediglich durch die Dialektik

der Thatsachen, also ganz von selbst zum Austrag gebracht werden wird. Die Zungen brauchen nichts mehr dabei zu thun. Das ist auch etwas wert, denn — der Friede ernährt.

* * *

Der Leser hat jetzt die acht Verzweigungen (Einzelvorteile) unseres Reformgedankens vor Augen.

Wer ihre Tragweite überblickt und ihren logischen Zusammenschluß begreift, dem kann nicht entgehen, daß es eine tiefgreifende, eine Reform im großen Stil ist, die hier in Vorschlag gebracht wird.

IV.

Die schulregimentlichen Hindernisse.

Dieser Hindernisse sind leider nur zu viele vorhanden. Sollten sie alle aufgezählt werden, so würden drei Stellen in Betracht kommen: die Unterrichtsgesetze, die didaktischen Ansichten im Personal der mittlern und untern Schulbehörden und die Seminare. Die letztern gehören zwar nicht zum Schulregiment; da jedoch die Seminardirektoren auch regelmäßig zu Schulrevisionen verwendet werden und überdies die sog. Seminarkonferenzen jetzt zu halbobligatorischen Fortbildungsanstalten für die im Amte stehenden Volksschullehrer kreiert worden sind, so hätten die Seminare offenbar gerechten Anspruch darauf, hier ebenfalls mit berücksichtigt zu werden.

Unsere Untersuchung wird sich jedoch auf die Unterrichtsgesetze beschränken, vornehmlich auf die centralen. Was da zu besehen ist, liegt schwarz auf weiß vor. Wie es um die Hindernisse an den beiden andern Stellen steht, läßt sich mit Sicherheit nur in deren Nähe, also innerhalb der einzelnen Landschaft, ermitteln und muß daher den Lesern selbst überlassen bleiben.

Von 1854—1872 waren in Preußen die Regulative ein solches Hindernis. Obwohl dieselben ein Verdienst darin suchten und auch wirklich besaßen, daß sie im Sprachunterricht das Litteraturprincip (wider das formalistische der Grammatisten) vertraten: so haben sie nichtsdestoweniger die Fortentwicklung dieses Princips zu seinem Vollsinne zwei Jahrzehnte lang aufgehalten. Ich denke jedoch nicht daran, daß durch die verfrühete Zurückdrängung der Grammatik ein ebenso übertriebener Rückschlag in diesem Punkte provoziert wurde. Das mag hier als ein kleiner Fehler gelten, hat auch mit der Fortentwicklung des Litteraturprincips nichts zu thun. Was ich meine, ist ein Irrtum an einer andern Stelle.

Der Schlüssel zur Erkenntnis des vollen Litteraturprincips liegt auf dem Gebiete des Sachunterrichts. Um nämlich anschaulich sehen zu können, daß das sog. Lesebuch nur die Halbscheid der litterarischen Basis des Sprachunterrichts repräsentiert, und daß die andere Hälfte in den Lesebüchern des Sachunterrichts zu suchen ist, muß in den Schulen erst ein vollständiger Sachunterricht in Übung sein, d. h. außer dem Religionsunterricht auch ein selbständiger Realunterricht. Das war eben nicht der Fall: die Regulative schlossen einen selbständigen Realunterricht vom Lehrplane der Volksschule aus. Damit hatten sie also sich und ihren Anhängern den Vorblick auf die so bedeutsame Weiterentwicklung ihres eigenen sprachmethodischen Princips selber versperrt. Von dorther war deshalb kein Fortschritt in dieser Beziehung zu erwarten, wie dies auch die Folgegeschichte bestätigt hat. Leider scheinen die heutigen Verehrer der Regulative seitdem auch nichts hinzugelernt zu haben; denn ihr Lamentieren über die Einführuug eines selbständigen Realunterrichts beweist nur, daß sie hinsichtlich des großen sprachmethodischen Fortschrittes, der nunmehr wenigstens möglich ist, noch immer sich selber im Lichte stehen.

Jenes altregulativische Hindernis ist jetzt glücklicherweise aus dem Wege geräumt. Das verdanken wir den „Allg. Bestimmungen". Alle Schulen sollen einen selbständigen Realunterricht erteilen. Das war ein bedeutsamer Schritt, — ein viel bedeutsamerer, als selbst die meisten Freunde der „Allg. Bestimmungen" bis jetzt erkannt zu haben scheinen. Das eigentlich Bedeutsame der Maßregel liegt nämlich nicht darin, daß nun die Schüler auch aus den Realgebieten etwas lernen können — obgleich auch dies geschätzt zu werden verdient — sondern an einer Stelle, die der Innenseite der Schularbeit angehört: nicht in der Erweiterung, sondern in der ermöglichten Gesundung des Unterrichts ist der Kern dieses Fortschrittes zu suchen. Die Einführung des neuen Lehrfaches wird nach und nach einen reformierenden Einfluß auf die Methodik des gesamten Unterrichts ausüben. Eine dieser methodischen Verbesserungen, die zunächstliegende, ist die in Rede stehende Reform des Sprachunterrichts. Hier im Sprachunterricht konnte jetzt der Vollsinn des Litteraturprincips unschwer begriffen und sofort zur Ausführung gebracht werden. Diese sprachunterrichtliche Reform ist jedoch nicht erfolgt, obgleich seit Erlaß der „Allg. Bestimmungen" bereits zehn Jahre verflossen sind. Worin mag das seinen Grund haben?*)

*) Oben wurde gesagt: die Einführung des Realunterrichts werde einen reformierenden Einfluß auf die Methodik des gesamten Unterrichts ausüben. Wie leicht zu erkennen, wird dieser Einfluß von der Theorie des Lehrplans her geschehen. Abgesehen vom Sprachunterricht, dürfte es zuerst der Religions-

Es ist leider wieder ein ähnliches Hindernis im Spiele wie weiland bei den Regulativen; und die „Allg. Bestimmungen“ selbst sind es, welche dasselbe geschaffen haben. Ich denke nicht an das Übermaß des grammatischen Stoffes, worunter seitdem die Schulen zu leiden haben; denn dieses Übel ist nur sekundärer Art, eine Folge des eigentlichen Grundfehlers. Dieser Grundirrtum liegt nicht im Sprachunterricht, sondern gerade da, wo das Verdienst der „Allg. Bestimmungen“ liegt — im Realunterricht.

Soll das Litteraturprincip in der Sprachmethodik zu seinem Vollsinne gelangen, d. h. soll die litterarische Basis des Sprachunterrichts sich auch über die sachunterrichtlichen Lehrbücher erstrecken: so müssen die Real-Lehrbücher, wie es auch beim bibl. Historienbuche der Fall ist, ausführliche Darstellungen enthalten. Die „Allg. Bestimmungen“ reden aber im Realunterricht nur von „Leitfäden“. Offenbar konnten unter diesem Ausdrucke nur auszugartige Kompendien verstanden werden, wie denn auch die zahlreichen Real-Lehrbücher, welche seitdem erschienen und von den Schulbehörden gut geheißen sind, fast ausnahmslos solche Kompendien sind. Damit ist also die litterarische Basis des Sprachunterrichts auf das belletristische Lesebuch beschränkt; denn die dürren realistischen Leitfäden können sich nicht als Lesebücher anbieten, wollen es auch nicht. Alle diejenigen, Lehrer oder Schulinspektoren oder Schulräte, welche nicht von anderwärts her wußten, daß das altregulativische Lesebuchprincip im Sprachunterricht nur eine halbe Wahrheit ist, konnten es aus den „Allg. Bestimmungen“ nicht lernen; und das nicht bloß, sondern durch die Vorschrift, daß im Realunterricht auszugartige Lehrbücher ausreichend seien, wurde ihr Blick von vornherein von der richtigen Spur abgelenkt und in das alte Halbscheidsprincip förmlich eingebannt. Und ob es Lehrer gab, welche sich zu einer besseren Einsicht durchgerungen hatten, — was konnte ihnen ihr Besserwissen nützen, wenn richtige Real-Lehrbücher nicht vorhanden waren? Und wollten sie selbst solche ausarbeiten, so mußten sie befürchten, daß die Behörden deren Einführung

---

unterricht sein, welcher diese reformierende Einwirkung erfährt. Dort wären schon seit langem bestimmte Verbesserungen wünschenswert gewesen. Die bezüglichen Verbesserungsvorschläge konnten jedoch nicht durchdringen, weil es bisher nicht gelingen wollte, die maßgebenden Stellen, namentlich die Geistlichen, von ihrer Zweckmäßigkeit zu überzeugen. Diese Einsicht wird aber zum Durchbruch kommen, sobald im Realunterricht die richtige Methode anerkannt und in Übung ist, — und zwar ganz von selbst, ohne viel Disputieren. Es ist hier nicht der Ort, auf diesen Punkt näher einzugehen. Weiter unten (im Schlußartikel) wird einiges davon zur Sprache kommen.

nicht genehmigen würden. — So stand also in den vorgeschriebenen Real-Leitfäden dem vollen Litteraturprincip abermals ein Hindernis im Wege und zwar ein solches, das schon das Erkennen dieses Princips erschwerte, geschweige die Ausführung. Genauer besehen, ist dieses Hindernis sogar noch schlimmer als das der Regulative, wie ja ein positiver Irrtum schlimmer ist, als bloßes Nichtwissen: denn bei den Regulativen blieb die Frage, wie die Real-Lehrbücher beschaffen sein müßten, falls einmal dieses Lehrfach eingeführt werde, eine offene, worüber jeder, der nachdenken wollte, unbeirrt sich seine Ansicht bilden konnte; die „Allg. Bestimmungen" dagegen behandeln die Frage von der Form der Real-Lehrbücher als erledigt, worüber nichts weiter zu denken sei, leiten dann aber durch ihre falsche Antwort den Blick positiv in die Irre, nämlich in eine Richtung, wo die Wahrheit des vollen Litteraturprincips in alle Ewigkeit nicht anzutreffen ist.

Mit der Verleugnung des vollen Litteraturprincips fallen nun natürlich auch alle reformierenden Konsequenzen desselben, die Zweig-Reformen, fort. — Das Lesen bleibt auf das belletristische Lesebuch (und auf das Religions-Lehrbuch) beschränkt. — Der Begriff des sog. Lesebuches kommt trotz aller schönen Definitionen aus der alten Verwirrung nicht heraus, da dieses sprachunterrichtliche Buch in den einklassigen Schulen nach wie vor zugleich als das richtige Real-Lehrbuch gelten soll; wobei dann der Nebel des Lesebuch-Begriffs trefflich verdecken hilft, daß die Methodik der Schulbehörden beim Realunterricht der einklassigen Schulen keinen Rat gewußt hat (nämlich deshalb keinen Rat gewußt hat, weil sie mit ihren kompendiarischen Leitfäden auch bei den mehrklassigen Schulen auf dem Holzwege ist). — Die Grammatik, obwohl nur ein Zweiglein des Sprachunterrichts, drängt sich so übermäßig breit in den Lehrplan ein, daß sie halb so viel Stunden bekommt, als der gesamte Religionsunterricht, und in einigen Gegenden (z. B. im Regierungsbezirk Düsseldorf) selbst diese Stundenzahl nicht hinreicht, um die Fülle des grammatischen Stoffes zu bewältigen. — Die Onomatik endlich muß gänzlich draußen bleiben; denn wenn ja da und dort ein Lehrer sie berücksichtigen wollte, so würde ihm bei dem Übermaß der Grammatik die Zeit fehlen.

Summa: der Mißgriff der „Allg. Bestimmungen" bei den Real-Lehrbüchern hat die Entwicklung der Sprachmethodik in jeder Beziehung in arge Fesseln geschlagen.

Betrachten wir jetzt, wie dieser Mißgriff auf seinem eigenen Gebiete, im Realunterricht, zum Hemmschuh wird.

Wie oben sub I, 3) bewiesen wurde, kommt bei den realistischen Leitfäden vorab das sachliche Lernen entschieden zu kurz, — vielleicht schon der Erkenntniserwerb, jedenfalls die Bildung, sofern man das sachgemäße Redenkönnen mit einbegreift. Namentlich wird dieses Manko in den mehrstufigen Klassen hervortreten.

Sodann verleiten die auszugartigen Leitfäden den Lehrer gar zu leicht, das Stoffquantum, was im ganzen gelernt werden soll, zu hoch zu greifen, weil ihre gedrängte Darstellung nicht augenfällig erkennen läßt, wie sehr das trockene Material aufquillt, wenn es beim mündlichen Unterricht anschaulich-ausführlich vorgeführt wird. In der That dürfte es unter den Schulen, in denen ein kompendiarisches Realbuch gebraucht wird, nur wenige geben, die infolge jener Täuschung nicht mehr oder weniger an einem Stoffübermaß leiden.*) Daß nun bei der Überschreitung des richtigen Stoffmaßes Kenntniserwerb und Bildung in demselben Maße zurückbleiben müssen; daß dann überdies der Unterricht leicht einen eilfertigen oder treiberischen Charakter annimmt; und daß endlich diese vielen Mißstände das Lehren wie das Lernen unbefriedigend und freudlos machen, sagt sich von selbst.

Der dritte Übelstand, der an den Leitfäden hängt, wird von den „Allg. Bestimmungen" selber offenherzig gebeichtet: sie müssen nämlich gestehen, daß die Leitfaden-Methode für die einklassigen Schulen kein geeignetes Real-Lehrbuch zu beschaffen weiß. So weit war also die Mangelhaftigkeit der Kompendien-Form doch bereits zum Bewußtsein gekommen, um einzusehen, daß ein solches Buch wenigstens für die einklassigen Schulen nicht paßt. Dieser kleine Anfang einer besseren Einsicht könnte erfreulich heißen, wenn er diesen Schulen wirklich etwas nützte; allein dieselben müssen sich eben ohne ein Realbuch behelfen. Was darüber zu denken ist, daß diese ohnehin eingeschränkten Schulen hinterher zum Ersatz an das sog. Lesebuch gewiesen werden, wurde oben (sub I, 2) bereits gesagt. Man kann zugestehen, daß die realistischen Stücke dieses Buches einigermaßen einen Ersatz bieten; allein die „Allg. Bestimmungen" geraten dabei, wie wir wissen, zum zweiten Male mit sich selbst in Widerspruch, nämlich mit ihrem eigenen besseren Begriffe vom belletristischen Lesebuche. Die

*) Daß es auch Verleit-Fäden giebt, welche diesen Fehler geradezu provozieren, weil ihr Stoff schon in seiner Magerkeit ein übermäßiger ist, wollen wir nicht einmal rechnen. Mir liegt ein vielgebrauchtes, von vielen Unter- und Oberbehörden empfohlenes Real-Lehrbuch vor, das schon allein in seinem geographischen Teile über tausend Namen (von Ländern, Gebirgen, Flüssen, Städten u. s. w.) zum Lernen anbietet. Was werden nun erst die Leitfäden ordinärer Art in solchen Extravaganzen leisten können!

Verlegenheit, in welcher wir hier die Leitfaden-Methode den einklassigen Schulen gegenüber sehen, erinnert lebhaft an jene bekannte spaßhafte Situation, wo einer, der inmitten eines Volksgedränges steht, durch irgend eine unvorsichtige Bewegung einen andern gestoßen hat; wendet er sich dann um, um diesen Verstoß durch einen Bückling zu entschuldigen, so kommt er hinten wieder mit einem zweiten in Konflikt. Man fühlt ordentlich Mitleiden, wenn man sehen muß, wie eine hohe Schulautorität in solcher komischen Weise zwischen den methodischen Wahrheiten ins Gedränge und mit ihren eigenen Grundsätzen in Konflikt gerät. Das übelste ist freilich im vorliegenden Falle, daß nun die zahlreichen einklassigen Schulen um deswillen mit einem verkümmerten und obendrein unbefriedigenden und lästigen Realunterricht gestraft sein sollen.

Der vierte Übelstand der Leitfaden-Methode ist ähnlicher Art. Er trifft auch die mehrklassigen Schulen, nämlich die unteren Stufen — sagen wir etwa: das zweite, dritte und vierte Schuljahr. Daß auch auf diesen Stufen ein regelrechter Realunterricht erteilt werden muß — natürlich in der Gestalt, wie er für dieses Alter paßt — nehme ich als selbstverständlich an; es wäre auch geradezu lächerlich, den Realunterricht hier wieder zu sistieren, nachdem er im ersten Schuljahre (in dem sog. Anschauungsunterricht) bereits stattgefunden hat, — ungerechnet, daß ja auch ein schulgerechter Religionsunterricht von unten auf stattfindet. Was für ein Hülfsbuch soll nun hier beim Realunterricht gebraucht werden? Ein sog. Leitfaden? Dazu werden sich wohl wenige praktische Schulmänner entschließen, da die Mängel der kompendiarischen Form sich auf diesen Stufen in verstärktem Maße fühlbar machen müssen. Wo doch ein solches Kompendium gewählt wird, da hat man eben ein unzulängliches Hülfsmittel; und zieht man in Betracht, daß die Trockenheit und Magerkeit der Darstellung ganz dazu angethan ist, den Schülern den Stoff zu verleiden, so kann kaum bezweifelt werden, daß es besser wäre, gar kein Lehrbuch zu gebrauchen, als ein solch verkehrtes. Nehmen wir an, daß der Leitfaden abgewiesen sei, so würden noch zwei Wege übrigbleiben: entweder man verzichtet auf die Unterstützung eines Hülfsbuches, oder es wird gar kein Realunterricht erteilt. Im letztern Falle würde man mit den „Allg. Bestimmungen" in Konflikt geraten und überdies die Lächerlichkeit begehen, ein Lehrfach, das auf der Fibelstufe bereits vertreten ist, im zweiten bis vierten Schuljahre wieder ausfallen zu lassen. Im erstern Falle wird der Grundsatz verleugnet, den man auf den oberen Stufen anerkennt, daß jedes sachunterrichtliche Lehrfach auch ein Lehrbuch bedarf, und so hat man denn eben nur einen verkümmerten Realunterricht und zwar einen recht verkümmerten, denn in Wahrheit ist auf den untern

Stufen ein solches Lehrbuch noch nötiger als auf den oberen.*) — Vermutlich werden viele Leitfaden-Anhänger mir entgegenhalten, bei jenen unteren Stufen stecke der realistische Lehrstoff mit im sog. Lesebuche. Wäre anzunehmen, daß dies wirklich der Fall sei, so würde ich antworten: Bravo! vortrefflich! denn dann habt ihr ja hier euer Leitfaden-Princip aufgegeben und euch zu meiner Ansicht bekehrt, wonach die realistischen Darstellungen anschaulich-ausführlich sein müssen. Ob aber in eurem sog. Lesebuche der realistische Lesestoff wirklich vorhanden ist? Ist dasselbe im strengen Sinne ein belletristisches Lesebuch, so enthält es einen solchen realistischen Stoff, wie ihn ein planmäßiger Realunterricht fordert, nicht. Enthält es denselben aber ja, dann ist es eben ein Doppelbuch: belletristisches Lesebuch und zugleich Realbuch. Im ersten Falle befinden sich dann diese unteren Stufen genau in der Lage der jetzigen einklassigen Schulen, die sich zum Ersatz des richtigen Real-Lehrbuches mit dem belletristischen Lesebuche behelfen sollen, und wie es ihnen dabei ergeht, wissen wir. Im zweiten Falle muß wiederholt werden, was oben (III, 6) über die Verwirrung im Begriff des sog. Lesebuches gesagt wurde: wollen wir aus diesem heillosen Nebel ganz herauskommen, dann muß das belletristische Lesebuch auf allen Stufen von dem Real-Lehrbuche streng geschieden werden. Will jemand aus Sparsamkeitsrücksichten diese beiden Bücher auf den unteren Stufen (oder vielleicht auch auf den oberen) in einem Bande haben, so ist dawider nichts zu sagen; meinetwegen mögen alle übrigen Bücher noch dazu gebunden werden, wenn das profitabel ist; man sorge aber dafür, daß die klare Principienfrage nicht durch eine pure Buchbinderfrage wieder in Verwirrung gebracht wird, d. h. man nenne zwei grundverschiedene Bücher nicht mit einem gemeinsamen Namen, der nur für das eine paßt, sondern gebe jedem seinen besonderen richtigen Titel. Jenes alte Wirrnis hat doch nachgerade genug Unheil angerichtet. — Summa: in den bezeichneten unteren Klassen ist der Realunterricht mehr oder weniger verkümmert — gleichviel ob dabei ein kompendiarischer Leitfaden gebraucht wird, oder gar kein Hülfsbuch, oder als Lückenbüßer das belletristische Lesebuch. Kann aber der Realunterricht auf den unteren Stufen nicht leisten, was er leisten sollte, so ist klar, daß auch die obern Stufen darunter leiden.

Da haben wir die acht Übelstände im Realunterricht und Sprachunterricht, die an der von den „Allg. Bestimmungen" vorgeschriebenen Leitfaden-Methode hängen: der Leitfaden ist in Wahrheit ein achtfacher

*) Im Blick auf die Sprachbildung gehe ich von meinem Standpunkte sogar noch weiter und sage: auf den unteren Stufen sind die sachunterrichtlichen Lesebücher auch nötiger (wichtiger) als das belletristische Lesebuch.

Leidfaden. Sollen daher die entsprechenden acht Einzelreformen möglich werden, so muß erst jene schulregimentliche Vorschrift eine Reform erfahren.

Leider sind wir mit der Betrachtung dieses schulregimentlichen Hindernisses noch nicht fertig. Jene achtfachen Übelstände haben auch Folgewirkungen und zwar recht bösartige. Die Freunde des Realunterrichts werden nicht wenig erschrecken, wenn ihnen einmal darüber die Augen aufgehen.

Kurz gesagt: die Leitfaden-Methode gefährdet infolge jener acht Übelstände sogar die **Existenz** des Realunterrichts.

Diese Gefahr liegt nur zu handgreiflich vor. Sehen wir zu, wie sie entsteht.

Oben wurde bereits erwähnt, daß seit Erlaß der „Allg. Bestimmungen“ vielfach über den Rückgang im Lesen geklagt wird. Diese Klage ist, was das Thatsächliche betrifft, durchaus begründet. Denn da der Sprachunterricht einige Stunden an die Realien abgegeben hat und überdies in der Grammatik beträchtlich mehr leisten soll, so vermindert sich in demselben Maße die für die Leseübung verwendbare Zeit; und da der Realunterricht, dieweil er sich mit kompendiarischen Leitfäden behelfen muß, dafür keinen Ersatz bietet, so ist der Rückgang im Lesen eine einfache Notwendigkeit. Besäße dagegen der Realunterricht Lehrbücher mit ausführlichen Darstellungen, die dann eben auch gelesen werden müßten; und wäre dazu, wie es sein sollte, die Grammatik auf das richtige Maß eingeschränkt: so würden die Leistungen im Lesen nicht nur vollaus genügen, sondern sogar noch weit beträchtlicher sein, als man sie zur Zeit der Regulative gewohnt war, und doch würde auch in den Realien gelernt werden, was überhaupt in der Volksschule aus diesem Gebiete gelernt werden kann, während die Regulative darauf verzichten mußten. Der eigentliche Grund des beklagten Mankos im Lesen liegt somit in der verkehrten Form der Realbücher, da die andere Ursache dieses Mankos — das Übermaß der Grammatik — durch die richtige Form der Realbücher (und ihre richtige Behandlung im Sinne des vollen Litteraturprincips) von selbst wegfällt. Die meisten Klagestimmen wissen das aber nicht. Sie halten sich daher an den auf der Oberfläche liegenden Mittelursachen: Einführung eines selbständigen Realunterrichts und Übermaß der Grammatik. Doch ich sage schon zu viel: die Grammatik wird nämlich nur höchst selten mit angeklagt. Sie besitzt eben unter den Schulobern und Lehrern noch zu viele Verehrer — sei es aus alter ungerosteter Liebe, oder aus patriotischer Achtung

vor den neuen Unterrichtsinstruktionen. Desto schlimmer ergeht es dem armen Realunterricht, da es ja schwarz auf weiß geschrieben steht, daß er dem Sprachunterricht einige Stunden geraubt hat. Soll dem Lesen wieder aufgeholfen werden, dann muß — so meint man — der Realunterricht beschränkt oder ganz aufgehoben werden.*)

Weiter wird wider den Realunterricht geklagt, daß seine eigenen Lernresultate nicht befriedigten. Auch diese Klage ist, was das Thatsächliche betrifft, nur zu berechtigt — wie unsere voraufgegangene Untersuchung an den verschiedenen Schulanstalten nachgewiesen hat. Aber wo liegt der Grund? Lediglich in der verkehrten Form der Real-Lehrbücher — wie die vorhin vorgeführten Gebrechen der Leitfaden-Methode bezeugen. Dieweil aber die meisten Kläger wieder den wahren Grund des Übels nicht kennen, so machen sie den eilfertigen Schluß, die Realien gehörten gar nicht in die Volksschule.

Solange nun der Realunterricht seine verkehrten Lehrbücher behalten muß, so lange werden auch die genannten Mängel im Lesen und im realistischen Lernen bestehen bleiben. Bleiben sie aber bestehen, so ist ebenfalls klar, daß sie die Existenz des Realunterrichts, d. i. seine Berechtigung als selbständiges Lehrfach, ernstlich bedrohen. Diese Gefahr ist um so größer, da der Realunterricht auch noch zahlreiche principielle Gegner hat: einerseits die sog. „Minimalisten", welche ihre mißverstandene richtige Wahrheit vom Quantum des Lehrstoffes (non multa u. s. w.) unrichtigerweise wider die qualitative Normalität des Lehrplans anwenden, und andrerseits diejenigen, welche es dem Realunterricht nicht vergeben können, daß er dem Religionsunterrichte die Zeit verkürzt hat.

Doch wir haben es längst nicht mehr mit einer bloßen Gefahr zu thun.

In einer großen Anzahl von Schulen existiert ja der Realunterricht thatsächlich nur in arger Verkümmerung und zwar schon auf Anordnung der „Allg. Bestimmungen" selbst: in allen einklassigen Schulen. Wie es um diese Verkümmerung steht, und welche besonderen Beschwernisse für Lehrer und Schüler daran hängen, haben wir oben kennen gelernt. Eine solche verkümmerte Existenz ist offenbar nicht mehr als eine halbe; ja sie ist im Grunde noch weniger als eine halbe, denn wenn diese Schulen anstatt der jetzigen sechs Realstunden nur drei hätten, aber dagegen das richtige Real-Lehrbuch, so würde das Lernresultat jedenfalls befriedigender sein als jetzt, und die Lehr- und Lernarbeit ebenfalls.

*) Die übrigen Mängel der dermaligen einseitigen Sprachbildung, die wir oben erwähnten, vermögen jene Klagestimmen nicht zu sehen, sonst würden sie dieselben vermutlich ebenfalls dem Realunterrichte zur Last legen.

Diese Verkümmerung des Realunterrichts auf dem großen Gebiete der einklassigen Schulen zeigt augenscheinlich, daß der offizielle Rechtsboden dieses Lehrfaches sehr unsolide und unsicher ist. Ein Fehler solcher Art bedeutet in einem didaktischen System, welches noch mit Gegnern zu kämpfen hat, ganz dasselbe, was bei einer exponierten Gartenhecke eine Lücke oder bei einer belagerten Festung eine Bresche bedeutet. Ist eine solche Öffnung einmal da, so weiß jedermann, daß sie bald noch größer werden wird. Was hat nun die pädagogische Presse, sofern sie sich für den Real-Unterricht interessiert, angesichts dieser Durchlöcherung seines Rechtsbodens gethan? Ist sie darüber in Unruhe geraten, — oder hat sie sich der beschwerten einklassigen Schulen fürsprechend angenommen? Mir ist nichts davon zu Gesicht gekommen. Ich will offen gestehen: wie sehr mich jene Lücke beunruhigt hat, so beunruhigte mich doch noch viel mehr, daß die pädagogische Presse keine Unruhe darüber empfand und die einklassige Schule teilnahmslos ihrem Schicksale überließ; denn eine Armee, die aus Kurzsichtigkeit oder Sorglosigkeit die anrückende Gefahr nicht merkt, ist schon halb geschlagen.

Die Folgen haben nicht auf sich warten lassen. Schon wenige Jahre nach dem Erlaß der „Allg. Bestimmungen", noch unter dem Ministerium Falk, ist jene Verkümmerung des Realunterrichts, wie sie in den einklassigen Schulen bestand, auf eine neue zahlreiche Kategorie der Schulen ausgedehnt worden. Unter dem 16. Juli 1876 verfügte die Kgl. Regierung zu Düsseldorf, daß hinfort auch die zweiklassigen Schulen (sowie die dreiklassigen mit zwei Lehrern) kein besonderes Real-Lehrbuch mehr gebrauchen dürften; sie sollten sich ebenfalls mit dem sogenannten Lesebuche behelfen. (Wie weit diese Maßregel in andern Regierungsbezirken Nachahmung gefunden hat, ist für unsere principielle Untersuchung irrelevant.) Zu verwundern ist an dieser Maßregel nichts — auf dem Boden der Leitfaden-Methodik; und darum hat jemand, der auf diesem Boden steht, auch keine Berechtigung, ob solcher „Reaktion" in „sittliche Entrüstung" zu geraten. Ohne Zweifel waren der Schulbehörde in jenen Schulen die obengenannten Mängel des Leitfadenunterrichts (im Lesen und realistischen Lernen) bemerkbar geworden; und daß dies geschah, darüber kann man ihr nur ein Kompliment sagen. Schade nur, daß ihr nicht zugleich bemerkbar wurde, wie in den übrigen Schulen die realistischen Leitfäden die nämlichen Mankos hervorrufen und zwar im Lesen auch geradeso augenfällig; vollends schade, daß sie in ihrer Ratlosigkeit nun auch in den positiven Fehler verfiel, den betreffenden Schulen an Stelle des ungeeigneten Leitfadens das noch ungeeignetere belletristische Lesebuch aufzunötigen. Freilich hatten die „Allg. Bestimmungen" ihr diesen groben Fehler bei den einklassigen

Schulen vorgemacht, und fast die gesamte pädagogische Presse hatte das stillschweigend gut geheißen. Kurz, es ist alles natürlich zugegangen — nach den Gesetzen der Leitfaden-Methodik. Wie wird es nun weiter gehen?

Bei den ein- und zweiklassigen Schulen sind also die Mankos im Lesen und realistischen Lernen, welche der Realunterricht nach der Methode der „Allg. Bestimmungen“ im Gefolge hat, den Schulbehörden bereits zum Bewußtsein gekommen und schulregimentlich proklamiert worden. Ohne Zweifel wird man diese Mängel allmählich auch in den übrigen Schulen sehen lernen. Was dann? Die Anhänger der traditionellen und offiziellen Methode werden natürlich nach wie vor steif behaupten, die Schuld läge nicht an den kompendiarischen Leitfäden. Ist nun die Schulbehörde gleichfalls noch der bisherigen Ansicht, daß, wenn ein schulgerechter Realunterricht erteilt werden solle, nur ein kompendiarischer Leitfaden das richtige Lehrbuch sei, so wird sie sagen: Ganz recht, die Leitfäden können an jenen Mängeln nicht schuld sein; der Grund kann somit nur darin liegen, daß in den Volksschulen ein selbständiger Realunterricht nicht paßt. Demgemäß wird sie dann bei den übrigen Schulen nach und nach thun, was sie bei den ein- und zweiklassigen gethan hat, nämlich an die Stelle des realistischen Leitfadens das belletristische Lesebuch setzen. Die selbständigen Realstunden aufzuheben, wird ihr natürlich nicht einfallen, da sonst ein großes Geschrei über „Reaktion“ losgehen würde. Das läßt sich ja auch bequem vermeiden, wie die Erfahrung bei den ein- und zweiklassigen Schulen bewiesen hat. Solange die selbständigen Realstunden auf dem Papier stehen, fühlt der pädagogische Michel keine Unruhe, da er sich dann augenfällig noch auf der Bahn des „Fortschritts“ befindet; das Lehrbuch ist ja ohnehin nur Nebensache. So thut man ihm denn den Willen und geht etappenmäßig vor. Ist die erste Etappe erreicht, so ist die folgende nur eine Frage der Zeit. Und wer weiß, ob Michel nicht bald selber inständig die Schulbehörde anfleht, sie möchte ihn doch von der Last des an das belletristische Lesebuch geketteten „selbständigen“ Realunterrichts erlösen?

Doch sehen wir einstweilen davon ab, was die bisher bevorzugten Schulen noch zu erfahren haben werden; denken wir an die Lehrer der ein- und zweiklassigen Schulen, welche unter dem oben charakterisierten Straf-Realunterricht seufzen. Dieselben werden diesen Druck nicht lange aushalten. Vergegenwärtigen wir uns ihre Lage.

Da ihrem Realunterricht das geeignete Lehrbuch fehlt, so kann er nur dürftige Resultate liefern; da ferner eine unnötig erschwerte Lehrarbeit, die eben darum nur dürftige Resultate verspricht, unmöglich befriedigen

kann, so können sie diesen Unterricht nur als eine Last empfinden. Nun hat aber die schulbehördliche Anordnung, nach welcher diese Schulen arbeiten sollen, noch andere bedenkliche Seiten als diese, daß der Zweck gewollt, aber zugleich das geeignete Mittel versagt wird, was man im gewöhnlichen Leben bekanntlich Thorheit nennt. Sehen wir zu. Das Publikum glauben machen, daß ein sechsstündiger selbständiger Realunterricht erteilt werde, während derselbe durch das Fehlen eines selbständigen Lehrbuchs arg verkümmert ist, — sieht das nicht wie Täuscherei aus? Ferner: Lehrer und Schüler in die Lage bringen, daß das Publikum die vollen Leistungen im Realunterricht von ihnen erwartet, während sie doch diese Erwartungen wegen des verweigerten passenden Lehrbuches unmöglich erfüllen können, — ist das nicht pure Ungerechtigkeit? Und endlich: wollte jene Anordnung sich darauf berufen, daß die Regulative ebenfalls den Realunterricht an das sogenannte Lesebuch angeschlossen hätten, so würde der Autor der Regulative ohne Zweifel diese Berufung auf seinen Namen sich ernstlich verbitten, und das mit vollem Rechte, da die Regulative dabei mit sich selbst einig waren, während die „Allg. Bestimmungen", wie wir oben sahen, durch jene Maßregel an zwei Punkten mit sich selbst in Widerspruch geraten.

Ob es nun die Schulbehörden bei einer mit so vielen Makeln behafteten Verfügung noch lange aushalten werden, weiß ich nicht; gewiß aber ist, daß die betroffenen Lehrer alle Ursache haben, sich aus ihrer beschwerlichen und peinlichen Lage herauszusehnen. Da ihnen nun der rechte Ausweg (vermittelst des richtigen Real-Lehrbuches) verschlossen ist — sei es, daß sie selbst ihn nicht kennen, oder weil die Behörden ihn verbieten: so wird man sich nicht darüber verwundern dürfen, wenn sie im Realunterricht schließlich einmütig die regulativische Ordnung zurückwünschen; denn dann würden sie wenigstens von dem ungerechten persönlichen Drucke erlöst sein.*) Es giebt auch Stellen genug, selbst in der Schulverwaltung, wo man auf diese Stimmung im Lehrerstande wartet, um ihr sofort zu Willen zu sein, d. h. dem Realunterricht in den ein- und zweiklassigen Schulen vollends den Garaus zu machen.

Wie danach die Verwicklungsgeschichte des Realunterrichts weiter verlaufen wird, mag der Leser selbst ausdenken. Meinerseits glaube ich genug darüber gesagt zu haben.

---

*) Es sind auch bereits mehrfache Stimmen in dieser Richtung laut geworden, — so z. B. in der Rhein.-Westf. Schulzeitung (Aachen).

Bevor wir weiter gehen, wird es rätlich sein, das Ergebnis der bisherigen Untersuchung kurz zu fixieren.

Zur Zeit der Regulative war die oben vorgeschlagene Doppelreform geradezu unmöglich, — nämlich darum, weil die Schulen wegen des fehlenden Realunterrichts keinen vollständigen Sachunterricht besaßen.

Die „Allg. Bestimmungen“ haben dieses Hindernis glücklicherweise beseitigt, leider aber gleichzeitig ein neues Hindernis aufgerichtet. Es liegt in der vorgeschriebenen Leitfaden-Methode des Realunterrichts.

In der speciellen Betrachtung dieses neuen Hindernisses kamen vorab zwei Seiten desselben zur Sprache: a) die an der Leitfaden-Methode hängenden unmittelbaren Übelstände im Real- und Sprachunterricht; b) die Folgewirkungen dieser Übelstände bezüglich der Existenz des Realunterrichts.

Wir fanden:

ad a) Die vorgeschriebene Leitfaden-Methode erzeugt eben alle die Mängel in den beiden Lehrfächern, denen der obige Doppelreformvorschlag abhelfen will;

ad b) Diese Mängel gefährden die Existenz des Realunterrichts; und in den beiden zahlreichsten Kategorien der Volksschulen ist diese bedrohliche Folgewirkung auch insoweit bereits Thatsache geworden, daß dort nur noch ein verkümmerter Realunterricht existiert, der obendrein den Lehrern zur Last wird. Kurz, durch die Leitfaden-Methode unterminieren die „Allg. Bestimmungen“ selber die Existenz des Realunterrichts und vernichten somit wieder das große Verdienst, das sie sich durch Einführung eines vollständigen Sachunterrichts erworben hatten.

* * *

Diese traurige Aussicht nötigt uns, jenen schlimmen Fehler der „Allg. Bestimmungen“, der in der Begünstigung der Leitfaden-Methode zu Tage tritt, noch nach einer dritten, tieferliegenden Seite zu betrachten, — nämlich nach seinem Ursprunge, oder was dasselbe ist: nach der didaktischen Grundanschauung, aus der er stammt, zu fragen.

Die Verschrumpfung des Realunterrichts in den ein- und zweiklassigen Schulen, welche wir hier mit der Leitfaden-Methode und dem sprachunterrichtlichen Halbprincip verbunden sehen, muß in jedem schon auf den ersten Blick die Vermutung erwecken, daß diese Fehler allesamt mit

einem tieferliegenden, principiellen Mangel in der didaktischen Anschauung der „Allg. Bestimmungen" zusammenhängen. Fassen wir daher jenen Punkt etwas schärfer ins Auge.

Die Hauptdifferenz zwischen den Regulativen und den „Allg. Bestimmungen" dreht sich bekanntlich um die Frage, ob in der Volksschule ein selbständiger Realunterricht berechtigt sei. Die „Allg. Bestimmungen" behaupten dies. Die Regulative dagegen bestritten es, indem sie einwandten, die Volksschule könne einen selbständigen Realunterricht nicht tragen, weil die Nachteile, welche die übrigen Lehrgegenstände dabei zu erleiden hätten, durch die zu erwartenden Realkenntnisse nicht aufgewogen würden. Die Einführung des Realunterrichts war somit eine Probe, deren Ausfall darüber entscheiden mußte, welcher von beiden Teilen recht gehabt hatte.

Die Probe ist gemacht worden — ein Jahrzehnt lang.

Die bedeutsamste Stelle für die Entscheidung dieses pädagogischen Prozesses war offenbar die einklassige Schule. Wurde derselbe hier zu Gunsten des Realunterrichts gewonnen, so war er überhaupt gewonnen. Was thaten aber die „Allg. Bestimmungen"? Sie gaben ihre Partie von vornherein selber schon zur Hälfte verloren, indem sie den einklassigen Schulen ein selbständiges Realbuch versagten und somit nur einen beschränkten Realunterricht zuließen. Aus der voraufgegangenen Untersuchung wissen wir dazu, daß dies nicht bloß ein beschränkter, sondern in Wahrheit ein verkümmerter Realunterricht ist, also noch weniger als ein halber. Man kann sich daher bei dieser Maßregel fast nicht des Eindrucks erwehren, als hätten die Autoren der „Allg. Bestimmungen" im voraus die Ahnung gehabt, daß (bei den ihnen bekannten Mitteln) hier der Prozeß eigentlich schon ganz verloren sei; nur wollten sie dies nicht gern offen bekennen, um ihr Princip an einer so wichtigen Stelle nicht von vornherein vor aller Augen durchbrechen zu lassen. Nehmen wir indessen an, sie hätten wirklich geglaubt, die Kontroverse hier wenigstens zur Hälfte gewinnen zu können. Wie haben sie nun für diese Resthälfte den Prozeß geführt? Offenbar auf die ungeschickteste Weise, die sich denken läßt. Anstatt vor allem für das benötigte Realbuch zu sorgen (da in den einklassigen Schulen ein solches noch unentbehrlicher ist als in den mehrklassigen) und dann die Zahl der Lehrstunden etwa auf die Hälfte herabzusetzen, damit die übrigen Fächer möglichst wenig zu leiden hätten, haben sie es gerade umgekehrt gemacht: nämlich das Realbuch versagt (resp. das ungeeignete belletristische Lesebuch dafür angeboten) und dann die realistischen Lehrstunden in ihrer Vollzahl gelassen, so daß nun dieser Realunterricht unter dem Anspruche steht, das Vollmaß leisten zu sollen, während er es doch wegen des fehlenden Lehrmittels nicht einmal halb leisten kann, und

zudem die übrigen Fächer die volle Einschränkung der Zeit erfahren müssen. Auf jenem Wege hätten sich wenigstens die übriggebliebenen Realstunden legitimieren können — mindestens ebenso gut, als es in den mehrklassigen Schulen die sechs resp. acht Stunden bei der Leitfaden-Methode vermögen. Auf dem letzteren Wege dagegen mußte voraussichtlich auch die Resthälfte des Prozesses verloren gehen; und vor einem pädagogischen Urteile, das sich nicht durch Maskierungen täuschen läßt, ist sie thatsächlich längst verloren, da die einklassigen Schulen einen solchen Realunterricht nur als eine Last empfinden können, von der sie möglichst bald erlöst zu werden wünschen müssen. Es fehlt also nur noch der Exekutor. — Ja, dieser Rest des Prozesses ist auch nicht einmal mit Ehren verloren gegangen; denn für das bißchen Realkenntnisse, welches mit Hülfe des belletristischen Lesebuches erworben werden kann, volle sechs Stunden wöchentlich zu verwenden, das fordert doch den Spott heraus. Und nicht minder thut dies die Zumutung, in dem belletristischen Lesebuche ein richtiges Realbuch sehen zu sollen; denn das ist doch nichts anderes, als wenn man einem Lastträger, der einen stützenden Stab begehrt, statt dessen einen schweren Balken in die Hand gäbe.

Gerade so steht die Kontroverse auch bereits in den zweiklassigen Schulen, wo die offiziellen Vertreter der Leitfaden-Methode gleichfalls auf das sog. Lesebuch retiriert sind.

Suchen wir jetzt auch den verborgenen Gedankengang, der zu dieser Retirade geführt hat, zum deutlichen Sprechen zu bringen.

Wie mögen die „Allg. Bestimmungen" dazu gekommen sein, bei den einklassigen Schulen den selbständigen Realunterricht schon von vornherein fallen zu lassen? Darüber kann uns Auskunft geben, was bei den zweiklassigen Schulen geschehen ist. Hier wurde der schulgerechte Realunterricht anfangs wirklich versucht, — freilich nur mit Hülfe eines ungeeigneten Lehrbuchs, des Leitfadens. Es fand sich aber nach etlicher Zeit, daß dieses Lehrmittel hier nicht passe. Man hätte nun erwarten sollen, die Schulbehörde würde jetzt den Schluß gemacht haben, daß die Leitfaden-Methode mutmaßlich auch bei den übrigen mehrklassigen Schulen nicht passe, — oder falls die Gedanken so weit noch nicht in Bewegung kommen konnten, dann würde sie wenigstens bei den zweiklassigen Schulen nach einer andern Form des Realbuches sich umgesehen haben. Aber nicht einmal das letztere ist geschehen; denn wäre es geschehen, so würde sich gefunden haben, daß in der pädagogischen Litteratur die richtige Form des Realbuches schon vorlängst beschrieben und begründet war. Anstatt also sich um ein anderes, besseres Real-Lehrbuch für die genannten Schulen zu bekümmern, machte die Schulbehörde vielmehr aus dem Nichtpassen der

Leitfäden den Schluß, daß hier der selbständige Realunterricht nicht passe. Ohne Zweifel ist das derselbe Gedankengang gewesen, der auch bei den einklassigen Schulen zum Preisgeben des schulgerechten Realunterrichts geführt hat.

Rücken wir uns diese seltsame Schlußweise an einem andern Beispiele noch etwas näher vor die Augen. Angenommen, es handele sich darum, ob auf den unteren Stufen der Religionsunterricht berechtigt sei, und dabei träte eine traditionelle methodische Partei mit folgendem Räsonnement auf. Soll ein schulgerechter Religionsunterricht stattfinden, so steht uns fest, daß dann ein Katechismus das normale Hülfsbuch ist; da diese Lehrbuchform aber auf den unteren Stufen offenbar nicht paßt, so ist das ein Beweis, daß hier der Religionsunterricht überhaupt nicht paßt; will man denselben doch ehrenhalber auf dem Lehrplane haben, so mag er an das belletristische Lesebuch angeschlossen werden. Was ist das nun für eine Logik, die es fertig bringt, von der Unzulänglichkeit eines vorgeschlagenen Lehrmittels auf die Unzulässigkeit des Lehrgegenstandes zu schließen — unter deren Herrschaft offenbar kein einziges Lehrfach mehr seines Lebens sicher sein würde? Bisher hat doch unter denkenden Leuten gegolten, daß zunächst ausgemacht werden muß, ob bei irgend einem Unternehmen der Zweck gerechtfertigt ist, und daß erst dann, wenn dieses feststeht, zur Sprache kommen kann, wie das entsprechende Mittel beschaffen sein müsse; daß aber nun auch so lange gesucht werden muß, bis das rechte Mittel gefunden ist. Dort, im Rate der „Allg. Bestimmungen", wird dagegen diese Denkweise vollständig umgekehrt: man läßt ein vorgefaßtes Mittel entscheiden über die Gültigkeit des Zweckes. Was von einer solchen Logik zu urteilen ist, bleibe dem Leser überlassen. Ich will bloß fragen: kann das eine feste Überzeugung von der Berechtigung des Realunterrichts gewesen sein, die sich von einem solchen abenteuerlichen Syllogismus überrumpeln und über den Haufen werfen läßt? oder mit andern Worten: kann dieser didaktischen Ansicht viel daran gelegen gewesen sein, bei den wichtigen einklassigen Schulen den Prozeß wider die Regulative zu gewinnen, wenn sie sich nicht einmal die Mühe geben mochte, nach einer besseren Form des Realbuches sich umzusehen? Unmöglich. Das ist der Punkt, der gemerkt sein will. Den „Allg. Bestimmungen" fehlt eben die feste Überzeugung, daß der Realunterricht ein notwendiges Glied im Organismus des Volksschul-Lehrplans sei.

Da haben wir den gesuchten dritten Faktor, der (außer der Leitfaden-Methode und dem sprachunterrichtlichen Halbscheidsprincip) die Verkümmerung des Realunterrichts in den ein- und zweiklassigen Schulen verschuldet hat.

So weit wäre also der didaktische Untergrund, aus welchem die methodischen Mängel der „Allg. Bestimmungen" im Realunterricht stammen, aufgedeckt. Wir müssen aber noch tiefer graben. Die Hauptsache ist noch rückständig.

Vorhin wurde gesagt, die Autoren der neuen Lehrordnung seien von der Berechtigung der Realien nicht in dem Maße überzeugt gewesen, um diesen Standpunkt wider die Regulative siegreich behaupten zu können Das soll jedoch nicht heißen, sie hätten das realistische Lernen an und für sich nicht genug geschätzt, nämlich nach seiner Nützlichkeit und seinem eigenen specifischen Bildungswerte. Eine solche Deutung würde ihnen entschieden unrecht thun. Denn daß die „Allg. Bestimmungen" den Realunterricht in dieser Beziehung nach Gebühr schätzen, geht schon daraus hervor, daß sie demselben in allen Schulen die volle Stundenzahl eingeräumt haben. Überdies fehlte ja diese Wertschätzung des realistischen Lernens auch den Regulativen nicht; denn der eigentliche Kontroverspunkt zwischen ihnen und der neuen Lehrordnung liegt, wie man fest im Auge behalten muß, nicht hier, sondern in der Frage, ob der realistische Bildungsgewinn die Nachteile aufwiegen könne, welche durch die Einschränkung der übrigen Lehrfächer entstehen. In ähnlicher Weise könnte auch bei andern Schulen über einen in Vorschlag gebrachten neuen Lehrgegenstand eine Meinungsverschiedenheit vorkommen, so z. B. bei den Gymnasien über die Berechtigung einer vierten fremden Sprache als obligatorisches Lehrfach. Beide Parteien könnten über die Nützlichkeit und den specifischen Bildungswert dieses Faches völlig gleichmäßig denken und dennoch in der Frage, ob die Schule dasselbe zu tragen vermöchte, weit auseinander gehen.

Was in der didaktischen Anschauung der „Allg. Bestimmungen" fehlt, was ihre Vertreter hindert, von der Berechtigung der Realien auch in den ein- und zweiklassigen Schulen fest überzeugt zu sein und dieselbe der Regulativpartei überzeugend nachweisen zu können, das ist somit etwas ganz anderes, — es ist ein Mangel, den sie mit der Regulativdidaktik gemein haben. Beide Lehrordnungen, die neue wie die alte, wissen nicht, wo das entscheidende Warum in der Realienfrage liegt, d. h. daß ohne den Realunterricht auch die andern Fächer nicht für sich und den Gesamtzweck leisten können, was sie leisten sollen. Mit andern Worten: es fehlt die Erkenntnis, daß die Lehrfächer ein organisches Geglieder bilden müssen, — kurz, die Theorie des Lehrplans; und in den „Allg. Bestimmungen" fehlt diese Theorie so sehr, daß von ihren Hauptgrundsätzen auch nicht ein einziger dort zu finden ist. In der That, wenn man das abrechnet, was aus der Theorie des Lehrplans so zu sagen

jeder Laie weiß (daß vom Leichtern zum Schwerern fortgeschritten und wie demgemäß der Stoff auf die verschiedenen Stufen und Zeiten verteilt werden muß u. s. w.): dann ist in der Didaktik der neuen Lehrordnung diese ganze erste Hälfte der Methodik nichts anders als ein großes leeres Blatt. Dasselbe gilt von den Regierungsinstruktionen, welche zur Ausführung der „Allg. Bestimmungen" erschienen sind, sofern sie sich an den Buchstaben und Sinn des Centralgesetzes halten.

Hier der Beweis — aus den „Allg. Bestimmungen" selber. Ich habe ihn mir nicht leicht gemacht. Hoffentlich besitzen die Leser Geduld genug, mich zu Ende zu hören; sie werden dann im Verfolg sich überzeugen, daß sie ihrerseits, zumal die im praktischen Schuldienst stehenden, mindestens ebenso viel Veranlassung haben, die Sache ernst zu nehmen, als der Schreiber. Unsere Untersuchung wird ergeben, daß nicht bloß die oben besprochenen Mängel des Real- und Sprachunterrichts und die Rechtsunsicherheit der Realien in dem bezeichneten theoretischen Manko der „Allg. Bestimmungen" ihre letzte und eigentliche Quelle haben, sondern auch noch zahlreiche andere Mißstände, unter denen die dermalige Schulpraxis seufzt. Vor ca. einem Jahrzehnt erschien eine gewisse Schrift — mit dem Motto an der Spitze: „Eine richtige Theorie ist das Praktischste, was es giebt"; vielleicht kommt jetzt, nach zehn Jahren, manchem allmählich ein Bedauern an, daß er damals diesen Spruch nicht geglaubt und darum das Buch nicht beachtet hat.*) So geht's, wenn das Handwerk der Wissenschaft entbehren zu können meint.

Die Theorie des Lehrplans hat bekanntlich zu reden

A. von der Auswahl des Lehrstoffes;

B. von der Verteilung desselben (auf die verschiedenen Stufen und Zeiten);

C. von dem organischen Ineinandergreifen der Lehrfächer und ihrer Zweige.

Wie man sieht, kommt auch hier das dicke Ende hinten. Das eigentliche Problem der Theorie des Lehrplans, um deswillen sie verdient eine Theorie zu heißen, liegt eben in diesem Schlußteile (C). Derselbe umfaßt vier Kapitel, deren Inhalt sich kurz so bezeichnen läßt:

1. Normalität des Lehrplans (Vollzahl der Lehrfächer u. s. w.).
2. Jedes Lehrfach muß ein einheitliches Ganzes bilden, — d. h. bei einem zusammengesetzten Lehrfache müssen seine verschiedenen Zweige zu einem einheitlichen Lehrgange verbunden werden.

*) „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans". (Ges. Schr. II. 1.) Gütersloh, 1894.

3. Unterrichtliche Verknüpfung (gegenseitige Unterstützung) sämtlicher Lehrfächer — je nach ihrer Natur:
   a) des Sach- und Sprachunterrichts,
   b) des Sach- und Formunterrichts,
   c) der drei sachunterrichtlichen Fächer untereinander.
4. Centrale Stellung des Religionsunterrichts — im Dienste der Gesinnungs- und Charakterbildung.

Wie leicht zu erkennen, bilden diese vier Grundsätze eine systematisch geschlossene Reihe. Der erste statuiert die Vollzahl der Glieder im Lehrorganismus, der zweite die Einheit im Einzelfache, der dritte die Einheit im Lehrganzen, und der vierte stellt die vorhergehenden Wahrheiten, die schon von der intellektuellen Bildung gefordert werden, dann mit ihrer ganzen Kraft auch in den Dienst der Gesinnungsbildung. Logisch (der Zahl nach) ist somit diese Reihe geschlossen, da keiner der vier Grundsätze gemißt werden, aber auch kein neuer hinzutreten kann. Überdies ist sie auch für die Praxis systematisch; sie bildet eine Stufenfolge, weil bei der praktischen Ausführung die Grundsätze einander in dieser Reihenfolge voraussetzen.*)

Betrachten wir jetzt die einzelnen Grundsätze, um dann zu prüfen, wie die „Allg. Bestimmungen" sich dazu verhalten.

Erster Grundsatz: **Normalität** des Lehrplans.

Die Normalität begreift in sich vorab die Vollzahl der Lehrfächer (oder die qualitative Vollständigkeit des Lehrplans) — entgegen der Verkrüppelung, wo nämlich der eine oder andere notwendige Lehrgegenstand fehlt. Die Vollzahl der Lehrfächer schließt aber nicht bloß die Minderzahl, sondern auch die Überzahl aus, weil sonst eine Monstrosität herauskäme, wie wenn am menschlichen Leibe drei Arme oder drei Ohren u. s. w. gewachsen wären.

Zum andern gehört zur Normalität die richtige Proportionalität hinsichtlich der dem einzelnen Fache zugewiesenen Zeit — entgegen der Verschrumpfung, falls das eine oder andere Fach nicht den nötigen Raum

*) Vielleicht will einer daran erinnern, daß Ziller noch einen fünften Grundsatz in Vorschlag gebracht habe: die Berücksichtigung der „historischen Kulturstufen", wobei nach seinem Plane bekanntlich auf der Unterstufe zunächst ein vorbereitender Religionsunterricht eintreten soll. Ja, für die Theorie des Lehrplans überhaupt ist dieser neue Grundsatz vorgeschlagen; er zählt aber nicht zu denjenigen Grundsätzen, welche den organischen Zusammenschluß der Lehrfächer regeln; sondern gehört, wie unschwer zu erkennen ist, jener andern Gedankenreihe an, aus der auch der Grundsatz „Vom Leichtern zum Schwerern" entspringt. Über das Sachliche des Zillerschen Vorschlages wird weiter unten zu reden sein.

erhalten hätte, und zugleich wider jene andere Art von Monstrosität, wo irgend ein Fach über Gebühr ausgedehnt ist.

Endlich begreift die Normalität das in sich, was bei einem Organismus die richtige Stellung der Glieder heißt, nämlich diejenige Stellung zu einander, welche der Idee des Organismus, d. i. der gegenseitigen Dienstleistung, entspricht. Da jedoch beim Lehrplane die organische Gliederung nicht in einer körperlichen Gestalt sich darstellt, sondern erst durch die gliedlichen Funktionen der Lehrfächer in die Erscheinung tritt, so läßt sich hier die richtige Stellung der Glieder nur schematisch andeuten.

Wie stehen nun die „Allg. Bestimmungen" zu diesem ersten Grundsatze?

Die Vollzahl der Fächer ist glücklicherweise vorhanden; Realunterricht und Zeichnen sind jetzt als selbständige Lehrfächer eingeführt, wenigstens der Stundenzahl nach. Das war ein Fortschritt von eminenter Bedeutung; man muß ihn dann aber als Weissagung verstehen, denn seine Bedeutsamkeit liegt, wie man nicht müde werden darf zu wiederholen, nicht in der Vollzahl der Lehrfächer an sich, sondern darin, daß jetzt wenigstens die Möglichkeit gegeben war, zu einem organisch gegliederten Lehrplane zu gelangen. Wohlverstanden: die „Möglichkeit"; denn wie weit nach den „Allg. Bestimmungen" von da bis zur Wirklichkeit ist, — das sind wir eben im Begriff auszumessen.

Was die Proportionalität betrifft, so dürfte auch in diesem Punkte im wesentlichen das Richtige getroffen sein. Innerhalb des Sprachunterrichts hat sich uns allerdings an einer Stelle eine Disproportion zwischen den einzelnen Zweigen gezeigt, indem die Onomatik gar nicht und dagegen die Grammatik übermäßig berücksichtigt ist.*)

Die richtige Stellung der Lehrfächer zu einander kann, wie vorhin bemerkt, nur aus den gliedlichen Funktionen deutlich ersehen werden. Diese kommen aber erst in den folgenden drei Grundsätzen zur Sprache. Für solche Leser, welchen diese Grundsätze noch nicht völlig durchsichtig sind, müßte daher dieser Punkt eigentlich zurückgestellt werden. Bei den meisten

---

*) Für den Religionsunterricht ist von verschiedenen Seiten eine größere Stundenzahl gewünscht worden. Auch ich würde für eine Vermehrung dieser Stunden von 4 auf 6 stimmen, wenn die Schule allein den Religionsunterricht zu besorgen hätte. Es tritt aber auch der pfarramtliche Religionsunterricht mit ein, und zwar in den verschiedenen Gegenden sehr ungleich: in Rheinland-Westfalen z. B. im siebenten Schuljahre mit 1 Stunde, im achten mit 2 Stunden, ungerechnet die Zeit, welche den Landkindern durch das Wandern nach dem Pfarrorte verloren geht. Die Zahl der Schul-Religionsstunden läßt sich sonach nicht allgemein, sondern nur für eine bestimmte Gegend feststellen.

meiner Leser glaube ich jedoch diese Kenntnis voraussetzen und somit jenen Punkt schon hier besprechen zu dürfen. Übrigens läßt sich die richtige Ordnung der Lehrfächer auch schon auf rein logischem Wege nahe bringen.

Blickt man auf die Natur der Lehrgegenstände, so scheiden sie sich unter diesem Gesichtspunkte sofort in zwei Reihen. Die Objekte der ersten Reihe (Religion, Menschheit, Natur) sind geistige oder körperliche Wesenheiten (Realitäten, Dinge, „Sachen“),*) — während die der andern Reihe bloße Formen (das Wort im weitesten Sinne genommen) sind: Sprachformen, Zahlen, Raumformen und Tonformen. Vergleicht man nun die formunterrichtlichen Fächer wieder unter sich, so heben sich die Sprachformen sowohl durch ihre Natur als durch ihren Dienst beim Unterricht als besonders bedeutungsvoll hervor. Denn einmal haben die Sprachformen nur in Verbindung mit ihrem Inhalte, der überwiegend aus den sachunterrichtlichen Gebieten stammt, Sinn und Bedeutung; sodann gehört das sprachliche Lesebuch inhaltlich ganz dem Gebiete des Sachunterrichts an; und drittens ist die Sprache bei allem Lehren entweder geradezu das einzige oder doch wesentlich helfendes Lehrmittel. Wie sonach der Sprachunterricht sich von dem übrigen Formunterricht stark abscheidet, so tritt er andrerseits in jeder Beziehung dem Sachunterricht nahe, — ungerechnet, daß ihm eine eigentümliche Bildungskraft von hervorragender Art zukommt. In der Ordnung der Lehrfächer wird er deshalb seine Stelle in der Mitte zwischen dem Sachunterricht und dem übrigen Formunterricht erhalten müssen.

Übersichtlich stellt sich das Resultat dieser logischen Betrachtung so dar:

A) Sachunterricht: Religion, Menschenleben, Natur.
B) Sprachunterricht: Reden, Lesen, Schreiben.
C) reiner Formunterricht: Rechnen, Zeichnen, Singen.

Wer die gegenseitigen Hülfsleistungen der Lehrfächer bereits kennt, findet dieselben in diesem Schema abgebildet. Für ihn ist dasselbe eine Theorie des Lehrplans in nuce. Aber eben nur für ihn; denn daraus, daß jemand die Lehrfächer in dieser Ordnung aufzählt, würde sich noch nicht ohne weiteres schließen lassen, daß ihm auch der eigentliche Sinn, das Ineinandergreifen dieses Gegliederts, bekannt sei, da er sich möglicherweise dieses Schema bloß gedächtnismäßig gemerkt haben könnte. Umgekehrt aber, wenn einer die Lehrfächer bunt durcheinander wirft, etwa in der Reihenfolge, wie sie historisch nach und nach in den Volksschul-Lehrplan

*) „Geisterreich und Körperweltgewühle“ — drückt der Dichter (Schiller) sich aus.

aufgenommen worden sind, dann ist dies ein sicheres symptomatisches Zeichen, daß er von einer organischen Gliederung des Lehrplans nichts weiß; denn er würde sich sonst schämen, ein sinnvoll geordnetes Geglieder in sinnloser Verwirrung herzuzählen. Was sollte man auch von einem Professor der Anatomie oder einem praktischen Arzte denken, wenn ein solcher die Glieder des menschlichen Leibes etwa so aneinander reihete: Herz, Beine, Nieren, Arme, Lungen, Ohren u. s. w.?

Wie zählen nun die „Allg. Bestimmungen" die Lehrfächer auf? Religion, deutsche Sprache, Rechnen, Raumlehre, Zeichnen, Realien, Singen. Wie zu sehen, sind die zwei nachgebornen Fächer (Zeichnen und Realien) nach dem Mühlenrecht hinten angeschoben; doch ist ihnen wenigstens vor dem Singen der Vortritt bewilligt, — vielleicht damit der Realunterricht sich nicht gar zu sehr als Aschenbrödel fühlen möchte. So finden sich denn die Realien von ihrem nächsten Verwandten, dem Religionsunterricht, weit abgetrennt, und mitten unter die am wenigsten verwandten formunterrichtlichen Fächer versetzt. Was soll man zu dieser laienhaften Aufzählung der Lehrfächer sagen, die auch nicht die leiseste Andeutung von einer Theorie des Lehrplans enthält? Fehlt doch schon der allererste Vorbegriff zu dieser Theorie, der Begriff des Sachunterrichts, da die drei Glieder desselben (die Religion und die beiden Realgebiete) ganz auseinandergerissen sind. — Daß diese ihrer Natur nach zusammengehörigen Glieder in der Vorstellung der „Allg. Bestimmungen" weit, sehr weit auseinanderstehen und schier nichts miteinander zu thun haben, giebt sich zum Überfluß auch noch aus zwei andern merkenswerten Daten kund. Die religionsunterrichtlichen Lehrbücher werden natürlich für notwendig erklärt; bei den Realien heißt es dagegen: „den Schülern der mehrklassigen Schulen darf die Anschaffung besonderer kleiner Leitfäden zugemutet werden." — Ferner: beim bibl. Historienbuche sind selbstverständlich ausführliche Darstellungen vorausgesetzt; bei den Realien dagegen soll, wie das vorige Citat zeigt, ein „kleiner Leitfaden" das richtige sein.*)

Die „Allg. Bestimmungen" haben uns somit schon durch die verwirrte Aufzählung der Lehrfächer zur Genüge verraten, daß ihnen die Idee eines organisch-gegliederten Lehrplans gänzlich fremd ist. Es würde daher eigentlich überflüssig sein, noch danach zu fragen, wie die drei folgenden Grundsätze, welche diese Idee praktisch ausführen, berücksichtigt sind; denn

*) Nebenbei — eine Erkundigungsfrage. Warum sprechen doch unsere Seminarien und pädagogischen Lehrbücher seit Ratich treulich die richtige Regel nach: „Gleichförmigkeit in allen Fächern (soweit sie gleichartig sind), sowohl im Lehrverfahren als in den Büchern," — wenn wir nicht danach thun wollen?

man kann schon im voraus wissen, daß dort nichts davon zu finden ist, — es sei denn an irgend einem Einzelpunkte, wo eine überlegsame Schulpraxis schon vorlängst, ohne Hülfe der Theorie, das Richtige getroffen hat. Damit der Leser jedoch alles mit eigenen Augen sieht, wollen wir die Untersuchung korrekt fortsetzen.

Zweiter Grundsatz: Jedes Lehrfach muß ein **einheitliches Ganzes** bilden, — genauer: bei einem komplizierten Lehrfache müssen seine verschiedenen Zweige in **einen einheitlichen Lehrgang** gebracht werden.

Mit diesem Grundsatze beginnt die praktische Ausführung dessen, was die Gliederung des Lehrplans will. Diese hat einen zwiefachen Zweck: einmal die gegenseitige Unterstützung der Stoffe beim Lernen, und sodann, was die Hauptsache ist, die Erzeugung eines einheitlichen Gedankenkreises — im Gegensatz zu einem zerfahrenen, zerstreuten, chaotischen. (Bei dem Worte „Gedankenkreis“ müssen selbstverständlich die mit den Vorstellungen verknüpften Gefühle und Strebungen mit eingerechnet werden.) Einheit des Gedankenkreises ist schon eine Forderung der intellektuellen Bildung, da zu einem intelligenten Kopfe namentlich auch dies gehört, daß ihm das, was er gelernt hat, nahe zur Hand steht, wenn es gebraucht werden soll. Sie ist aber auch die notwendige Bedingung der Gesinnungs- und Charakterbildung, da einem Geiste, dessen Gedanken, Gefühle und Strebungen nicht einheitlich geschlossen sind, eben das fehlt, was man Charakter nennt. — Der erste der ausführenden Grundsätze (2) sucht nun die Einheit des Gedankenkreises zunächst innerhalb jedes Einzelfaches herzustellen, wobei dann die gegenseitige Unterstützung der Stoffe sich von selbst vollzieht.

Veranschaulichen wir uns, was hier gemeint ist, am Religionsunterricht.

Derselbe umfaßt dem Stoffe nach verschiedene Bestandteile: biblische Geschichte, Sprüche, Kirchenlieder, Lektüre didaktischer Bibelabschnitte und Katechismus. Die traditionelle Lehrweise macht daraus mehrere selbständige, d. i. getrennte Lehrgänge. Unser Grundsatz protestiert dagegen und fordert, daß diese mehrerlei Stoffe in einen einzigen Lehrgang gebracht werden. Praktisch wird die Ausführung, wie leicht zu erkennen ist, sich so gestalten, daß einer dieser Stoffe — etwa die bibl. Geschichte — das Centrum bildet, d. h. den leitenden Lehrgang bestimmt, während die übrigen Stoffe sich so daran anschließen, daß von Lektion zu Lektion ein einheitlicher Gedankenkreis sich bildet. Selbstverständlich soll damit nicht gemeint sein, daß in jeder Lehrstunde diese sämtlichen Stoffe vorkommen müßten, sondern lediglich dies, daß jede stoffliche Lektion, gleichviel wie

viele Lehrstunden dazu erforderlich sind, inhaltlich ein von gemeinsamen Gedanken zusammengehaltenes Ganzes darstellen soll. Daraus ist klar, daß keiner der Begleitstoffe dabei zu kurz zu kommen braucht. Jedem wird so viel Zeit gewidmet, als er bedarf; wozu denn auch gehört, daß der behandelte dogmatisch-ethische Stoff (Katechismus) von Zeit zu Zeit in die gebührende systematische Ordnung gebracht wird — gerade wie dies in der Naturbeschreibung mit den behandelten Naturkörpern geschieht auf den Stufen, wo dieselben nicht in systematischer Ordnung vorgenommen werden. Auch würde es irrig sein, in dem Anschlusse der Begleitstoffe an den Centralstoff eine hemmende Fessel für jene sehen zu wollen; denn der Zweck dieser Verbindung ist im Gegenteil die gegenseitige Unterstützung. Wenn zwei Gewerbsleute sich zu einem Kompaniegeschäfte verbinden, so wissen sie zwar, daß jeder von seiner Freiheit etwas opfern muß; aber sie opfern dieses Stückchen Freiheit gern, weil sie dadurch nach einer andern Seite desto mehr Freiheit gewinnen, nämlich eine größere Kraft und damit einen größeren Spielraum für ihre Unternehmungen. Ehelichen heißt allerdings verbinden; und doch gelten von alters her „ehelichen" und „freien" als synonyme Begriffe. Ein richtiges Associieren ist immer ein Gewinn — an Kraft und an Freiheit. So verhält es sich auch mit jener Association der religionsunterrichtlichen Stoffe zu dem gemeinsamen Werke der religiösen Bildung und Erziehung. Gefesselt sind die Begleitstoffe insofern, als es ihnen samt dem Centralstoffe glücklicherweise verwehrt ist, eigenwillig isoliert zu marschieren; glücklicherweise, denn auf ihren separaten Wegen würden sie nicht nur nicht sich hinlänglich unterstützen können, sondern geradezu einander im Lernen hindern — ungerechnet, daß der Hauptzweck, die Erzeugung eines einheitlichen Gedankenkreises, unerfüllt bliebe. Durch die Verbindung gewinnen sie dagegen die Freiheit und die Kraft, in mehrfacher Beziehung einander zu fördern, nämlich einerseits durch gegenseitiges Beleuchten das Erkennen zu heben und andrerseits das Behalten zu erleichtern, und überdies in gemeinsamer Arbeit den einheitlichen Gedankenkreis zu schaffen. Der große Unterschied zwischen solchem geeinten Zusammenwirken und seinem Gegenteil läßt sich auch an einem Gleichnisse treffend veranschaulichen. Der leitende Central-Lehrgang bildet gleichsam die Melodie eines Musikstückes; treten nun die übrigen Stoffe als richtig begleitende Stimmen hinzu, so giebt es ein hübsches harmonisches Ganzes. Wollen dagegen die Töne der Begleitstimmen ohne Rücksicht auf die Hauptstimme ihren eigenen Weg gehen, um aparte Melodien darzustellen: so muß eine Musik herauskommen, „die Mensch und Tiere rasend machen kann". Solche pädagogische Musik hat aber die traditionelle Methodik durch ihre isolierten Lehrgänge

bisher empfohlen, und alle Schulautoritäten haben sie für schön erklärt. Der Leser lasse sich jedoch raten, über solche Zustände nicht eher zu lachen, bis wir sie glücklich los sind.

Es wäre jetzt noch die Frage zu berühren, welcher der religionsunterrichtlichen Stoffe den Central-Lehrgang bestimmen soll. Vorhin wurde suppositionsweise die biblische Geschichte dafür angenommen. Auf der Unter- und Mittelstufe wird dies wohl allerseits gebilligt werden, wo man das Princip der Einheitlichkeit anerkennt. Für die unteren Stufen ist es ja auch bereits schulregimentlich vorgeschrieben. Wie aber auf der Oberstufe? Von manchen Seiten wird gefordert, auch von der Schulbehörde, daß hier dem dogmatisch-ethischen Stoffe (Katechismus) ein selbständiger Lehrgang gewidmet werde.*) Da zur Diskussion dieser Frage hier kein Raum ist, so wollen wir dieselbe als eine offene behandeln. Wäre pädagogisch ausgemacht, daß auf der Oberstufe (oder wenigstens im letzten Schuljahre) der Katechismus einen selbständigen Lehrgang beanspruchen müsse, so würde ich sagen: wohlan; da aber vorher ausgemacht ist, daß es nicht zwei oder gar noch mehr Lehrgänge im Religions-Unterricht geben darf, so muß der Katechismus als leitender Centralstoff betrachtet werden, mithin die bibl. Geschichte mit in die Reihe der Begleitstoffe treten. In der praktischen Ausführung hat dieser Weg nicht mehr Schwierigkeiten als jener andere, wo die bibl. Geschichte als Centralfach gilt, wie ja auch der pfarramtliche Katechismusunterricht, wenn er rechter Art sein soll, in dieser Weise verfahren muß.**) Dürfte dagegen als ausgemacht gelten, daß da, wo die Pfarrer einen solchen systematischen Katechismusunterricht erteilen, es nicht rätlich sei, daß die Schule gleichzeitig dasselbe thue: so würde auch auf der Oberstufe die bibl. Geschichte der leitende Centralstoff bleiben. Also entweder — oder; immer aber ein einheitliches Ganzes, mithin nur ein Lehrgang.

Wie demgemäß in den beiden andern sachunterrichtlichen Fächern zu verfahren ist, läßt sich jetzt schnell sagen.

Das humanistische Realgebiet — Menschenleben — umfaßt herkömmlich bloß zwei Zweige: vaterländische Geschichte und die sog. politische

---

*) Ziller, der den sog. „Konzentrationsstoff“ von unten bis oben durch die „historischen Kulturstufen“ bestimmen läßt, macht — nach seiner Auffassung der Kulturstufen — im 7. Schuljahre den Katechismus zum Centralstoffe, im 8. die Reformationsgeschichte resp. Luthers Lebensbeschreibung. Ebenso Dr. Rein.

**) Einen vollständig ausgeführten Lehrgang in diesem Sinne bietet z. B. der Katechismus des Generalsuperintendenten Dr. Jaspis.

Geographie.*) Hier ist der Weg zu einem einheitlichen Lehrgange so zu sagen von selbst gewiesen. Denn daß von diesen beiden Stoffen nur die Geschichte als Centralstoff sich eignet, kann keine Frage sein. Indem nun die Geographie als treuer Begleiter sich anschließt — nachdem die Heimatkunde absolviert und die erste übersichtliche Orientierung auf dem Globus vorgenommen ist — läßt sie sich durch das Fortschreiten des Centralfaches die Territorien zeigen, die sie näher ins Auge zu fassen hat. So kann dann jede geographische Lektion einerseits dem Geschichtsunterricht den benötigten Dienst leisten, den dieser ja ohnehin zu verlangen berechtigt ist, und behält doch andrerseits völlig freie Hand, das gewiesene Territorium so genau zu besehen, wie sie es für gut findet. Nehmen wir ein paar Beispiele. Die Geschichte von der Ausbreitung des Christentums in den ersten Jahrhunderten giebt Anlaß, auf dem großen Territorium des römischen Reiches sich geographisch zu orientieren — in bequemem Anschluß an die Geographie zur bibl. Geschichte. Bei Kaiser Konstantin kommt die jetzige Türkei mit Griechenland an die Reihe; bei Mohammed Vorderasien und Nordafrika. Bei den deutschen Missionaren tritt Großbritannien und Deutschland in Sicht; bei Karl d. Gr. wieder Deutschland und dazu Frankreich; bei Gregor VII. Italien; bei Kolumbus Indien und Amerika — u. s. w. (Daß bei einem Lande, welches wiederholt vorkommt, anfänglich nur die nötigsten geographischen Notizen mitgeteilt werden, versteht sich von selbst.)

Da in diesem Bündnis mit dem Geschichtsunterrichte dem geographischen nur eine Begleitrolle zufällt, so könnte es scheinen, als ob jener allein der gewinnende Teil wäre. Dem ist aber nicht so; vielmehr tritt gerade das Umgekehrte ein: die Geographie ist fast allein der gewinnende Teil. Denn was der Geschichte zu gute kommt, das würde die Geographie ohnehin zu leisten haben; bei dem Anschluß an die Geschichte aber erlangt sie den schätzenswerten Vorteil, daß das durch die Geschichtserzählung erweckte Interesse sich auf die betreffende geographische Lektion überträgt, während beim isolierten Gange diese wirksame Lernhülfe fehlen würde. — In manchen Schulen ist auch bisher schon die Geographie an den Gang der Geschichte angeknüpft worden, da hier kein schulregimentliches Hindernis im Wege steht, — und man hat sich gut dabei befunden.

Gewöhnlich pflegt beiden Fächern gleich viel Zeit gewidmet zu werden. (Verschiedene Regierungsinstruktionen fordern es auch.) Soviel mir bekannt ist, wollen jedoch die Schüler und Schülerinnen unserer Volksschulen nicht

*) Im praktischen Unterricht muß selbstverständlich jedes politische Territorium auch nach seiner physischen Seite betrachtet werden.

sämtlich zur Carriere der Postbeamten, Offiziere, Entdeckungsreisenden u. s. w. übergehen; mich dünkt daher, daß für den Gemeinbedarf wöchentlich eine Geographiestunde ausreichen würde, und die übrige Zeit dem fruchtbareren Geschichtsunterricht zugelegt werden könnte.*)

Das naturkundliche Realgebiet umfaßt in der Volksschule: die drei Naturreiche, die sog. mathematische Geographie und die Physik, — oder nach der gebräuchlichen Zweiteilung: Naturbeschreibung und Naturlehre. Diese Teilstoffe zu einer einheitlichen Schulwissenschaft zu verschmelzen, ist offenbar schwierig. Gleichwohl bleibt diese Aufgabe stehen, und die Didaktiker müssen sich daran versuchen. Hat doch auch ein naturwissenschaftlicher Fachgelehrter, Prof. Roßmäßler, schon vor 20 Jahren in einer besonderen Schrift den Pädagogen diese Aufgabe gestellt und zwar lediglich vom Standpunkte der Naturkunde.**) Die allgemeine Forderung aus der Theorie des Lehrplans heraus war ihm wahrscheinlich noch nicht bekannt. Roßmäßler hält die Ausführung für möglich, giebt auch in seiner Schrift viele Fingerzeige dazu, sogar für die unterste Stufe. Seitdem hat sich meines Wissens niemand daran versucht, wenn man die Bemühungen im Zillerschen Seminar abrechnet; mir wenigstens ist kein naturkundliches Lehrbuch im Sinne der Roßmäßlerschen Forderung zu Gesicht gekommen. Jedenfalls könnte auch nur ein fachkundiger Mann das Problem in die Hand nehmen. Solange es nun nicht gelungen ist, einen innerlich einheitlichen Lehrgang der Naturkunde zu schaffen, muß man sich damit begnügen, der Forderung wenigstens äußerlich gerecht zu werden, nämlich dadurch, daß man auf der Stufe, wo auch die Physik vorkommen soll, Naturbeschreibung und Naturlehre nicht gleichzeitig auftreten läßt. Demgemäß würde dann

*) Wie die Leser wissen, habe ich zur Hebung des social-historischen und geographischen Verständnisses und aus andern Gründen vorlängst eine kleine Ergänzung der politischen Geographie in Vorschlag gebracht: nämlich einige Lektionen aus der elementaren Socialistik. (Vgl. „Real-Repetitorium" II. A. § 3—7, und „Grundlinien ꝛc." Ges. Schr. II. S. 17 ff.) Wäre der geographische Stoff gebührend vereinfacht, so würden diese Lektionen aus der Gesellschaftskunde bequem Platz finden. Jedenfalls sind dieselben für die Kinder weit interessanter als das Strohgehäcksel der politischen Geographie, und in Betracht, daß ein Schutz gegen die verführerischen Irrlehren der Socialdemokratie sehr wünschenswert ist, auch entschieden nützlicher. — Wie 1873 in den „Grundlinien", so hatte ich jenen Vorschlag auch in der ministeriellen Schulkonferenz (1872) zur Sprache gebracht. Seitdem ist bereits ein Jahrzehnt verflossen. Daß die Schulbehörden denselben in nähere Erwägung genommen hätten, ist mir nicht bekannt geworden. Freilich haben es auch die meisten Schulblätter nicht gethan, obgleich, wie mich dünkt, die traurigen Vorkommnisse, die den Erlaß des Socialistengesetzes veranlaßten, wohl hätten daran mahnen können.

**) Der naturgeschichtliche Unterricht. Gedanken und Vorschläge zu einer Umgestaltung desselben. Leipzig, Fr. Brandstetter, 1860.

etwa im Sommersemester die Naturbeschreibung und im Wintersemester die Naturlehre vorzunehmen sein. Zwei nebeneinander laufende Lehrgänge in diesem Gebiete kann die Volksschule nicht ertragen; sie erschweren sich auch gegenseitig das Lernen. Selbst die höheren Schulen lassen in keiner Klasse Naturbeschreibung und Naturlehre gleichzeitig auftreten; wie könnte da die Volksschule sich diesen Luxus gestatten?

Was der obige Grundsatz in dem komplizierten Gebiete des Sprachunterrichts verlangt, wollen wir übergehen, da hier die Praxis schon von längst her die Einheitlichkeit angestrebt hat. Ich setze übrigens voraus, daß neben der Grammatik auch die Onomatik aufgenommen werde, und beide Teilstoffe in der nötigen Beziehung zur Lektüre stehen.

Wie haben nun die „Allg. Bestimmungen" den obigen Grundsatz berücksichtigt?

Im Religionsunterricht sind (auf der Oberstufe) anstatt eines einheitlichen Lehrganges drei, sage drei getrennte Lehrgänge vorgeschrieben — wenn nicht gar vier:

1. bibl. Geschichte (Begleitstoff: Lektüre didaktischer Bibelabschnitte; — ob auch Spruch und Kirchenlied, ist zweifelhaft gelassen);*)
2. Katechismus;
3. Perikopen.

Da haben wir, wie man sieht, in dem Lehrfache, das an der Spitze steht und allen übrigen vorbildlich vorleuchten soll, den Lehrgangs-Luxus im Superlativ, — genau wie in den Regulativen. Keinerlei Vereinfachung gegen früher. Selbst der Perikopen-Lehrgang hat sich wieder eingedrängt, der doch nach Einführung eines geordneten biblischen Geschichtsunterrichts und didaktischen Bibel-Leseganges — der handgreiflichste Anachronismus ist — gelinde ausgedrückt. Denn wenn es ja wünschenswert wäre, daß in der Schule alle perikop. Evangelien- und Epistelabschnitte vorkämen, so würde doch daraus jetzt nur folgen können, daß diese Abschnitte sämtlich in dem biblischen Geschichtsgange resp. didaktischen Lesegange vertreten sein müßten.

Um das Vollgewicht der drei religionsunterrichtlichen Lehrgänge ganz fühlen zu können, darf nicht übersehen werden, wie viele Lehrstunden denselben zu Gebote stehen. Drei Lehrgänge bei wöchentlich nur vier

---

*) Um möglichst günstig auszulegen, sei angenommen, daß das Kirchenlied keinen aparten Lehrgang beanspruchen darf. Der nächste praktische Unterschied ist bekanntlich der, daß in diesem Falle jedesmal nur einzelne Liederstrophen gelernt werden, nämlich solche, welche in den Gedankenkreis der geschichtlichen Lektion passen, — ganze Lieder nur, insofern sie sich aus den bereits gelernten Strophen zusammensetzen.

Stunden — da ist wahrlich hohe Kunst und große Weisheit vonnöten. Man möchte beinahe zweifeln, ob selbst ein „akademisch“ gebildeter Pädagoge mit diesem Kunststücke fertig werden würde. Jedenfalls haben nur akademisch Gebildete diese Aufgabe stellen können.*)

Mit solchem Beispiele geht der Religionsunterricht den übrigen Fächern voran!

Im humanistischen Realgebiete scheinen zwei getrennte Lehrgänge vorausgesetzt zu sein:

1. Geschichte,
2. Geographie, —

wenigstens findet sich keine Andeutung, daß der geographische Gang sich an den geschichtlichen anlehnen solle. Da jedoch die Trennung nicht ausdrücklich vorgeschrieben ist, so läßt sich dieses Schweigen auch dahin auslegen, daß das Verbinden freigegeben sei. Die Unterbehörden und Lehrer haben es freilich meistens anders verstanden und anscheinend richtig; denn es würde sonst nicht erklärlich sein, wie die geographischen Leitfäden mit den schwindelhaft zahlreichen Namen hätten Duldung finden können.

Im naturkundlichen Realgebiet sind auf der Stufe, wo die Physik auftritt, ebenfalls zwei nebeneinander laufende Lehrgänge vorausgesetzt (in der Instruktion der K. Reg. zu Düsseldorf auch ausdrücklich vorgeschrieben):

1. Naturbeschreibung,
2. Naturlehre.

Dieser Fehler ist um so auffälliger, da selbst die höhern Schulen nicht so luxuriös verfahren. Wenn diese letzteren dabei in den andern Fehler verfallen, die Naturbeschreibung bloß auf den unteren Stufen vorkommen zu lassen, wodurch dann die Schüler von der tieferen Seite dieser Naturbetrachtung nichts erfahren, so braucht die Volksschule diesen Mißgriff nicht nachzuahmen und kann doch, wie wir gesehen haben, die Verdoppelung des Lehrganges vermeiden.

So hätte denn die Volksschule — wenn wir die Summa ziehen — nach den „Allg. Bestimmungen“ schon allein in den drei sachunterrichtlichen Gebieten sieben Lehrgänge, sieben Gedankenkreise, die getrennt ihren Weg gehen.

---

*) Wahrhaft spaßhaft sind nun vollends die Regierungsinstruktionen, wenn sie zur Lösung dieser Aufgabe Anleitung geben. So z. B. fordert eine derselben, daß in der Samstags-Religionsstunde vorkommen soll: Sonntags-Evangelium, Epistel und der didaktische Leseabschnitt. — Das wäre ein geeignetes Pensum zu einer Muster-Lektion in den Seminarkonferenzen!

Nun überschlage man die Nachteile, welche daraus entstehen im Vergleich zur richtigen Methode, welche in jedem Gebiete einen einheitlichen Lehrgang fordert. Vorab hat schon die Lehr- und Lernarbeit einen zwiefachen Schaden, indem ihr die beiden Unterstützungen entgehen, welche unterrichtlich verbundene Stoffe dadurch sich gegenseitig leisten, daß sie einerseits einander beleuchten und andrerseits das Behalten erleichtern. Zum andern kommt in jedem Gebiete kein einheitlicher Gedankenkreis zustande, welcher doch eine Hauptbedingung nicht nur der intellektuellen, sondern auch der Gesinnungsbildung ist. Drittens endlich verliert die Schule den so schätzenswerten Schutz, den ein einheitlicher Lehrgang wider das Stoffübermaß gewährt, da die Vereinheitlichung der Teilstoffe unerbittlich zur Vereinfachung nötigt, während bei den isolierten Lehrgängen diese Nötigung wegfällt. — Diese dreierlei Nachteile multiplizieren sich aber nun mit der Dreizahl der sachunterrichtlichen Gebiete. In der That, wenn man sich die ganze Summe dieser Schädigungen vergegenwärtigt, dann muß man ordentlich tief aufatmen, um sich eine schwere Last vom Herzen zu seufzen. — Und doch stehen wir erst bei dem ersten der konzentrierenden Grundsätze aus der Theorie des Lehrplans.

Wie mögen nun die „Allg. Bestimmungen" zu diesen getrennten Lehrgängen gekommen sein?

Ganz einfach. Dieser Irrtum ist nichts anderes als ein alter Sauerteig. Den hat die neue Lehrordnung in „konservativer" Treuherzigkeit aus den Regulativen herübergenommen, und dann haben die sämtlichen Traditions-Methodiker in den Seminarien und Volksschulen, gleichviel ob regulativisch oder antiregulativisch, ebenso treuherzig unisono Amen dazu gesagt. Es ist alles ganz natürlich zugegangen. Denn da man kein Bedenken hatte, im Religionsunterricht sogar eine Dreizahl von Lehrgängen zuzulassen, so konnte es noch weniger Bedenken erregen, in den beiden Realgebieten je zwei Lehrgänge einzurichten. Der Anfang und Grund des Übels liegt somit, wie klar zu sehen, im Religionsunterricht, wo dasselbe ja auch jetzt noch am schlimmsten ist, — genauer: in der kirchlich-pädagogischen Tradition; denn die Theologen sind es, welche diese Überfülle der Lehrgänge aufgebracht, konserviert, verteidigt und so die „weltliche" Didaktik irre geführt haben. Und da lamentieren dieselben guten Leute über das Vielerlei (multa) im Volksschulunterricht, — selbst trotz Matth. 7, 3!

Wie steht es aber um die Hoffnung auf Besserwerden, — auf offizielle Anerkennung des obigen (2.) Grundsatzes?

Angesichts der zahlreichen und drückenden Mißstände, welche aus der Verleugnung jenes Grundsatzes entsprungen sind, wird diese Hoffnungsfrage

ohne Zweifel alle zustimmenden Leser lebhaft interessieren. Vermutlich wird es ihnen daher auch lieb sein, wenn unsere Untersuchung etwas näher auf dieselbe eingeht, — auch deshalb, um besser zu sehen, wo sie am fruchtbarsten mit Hand anlegen können. Ich will diesem Wunsche nach Kräften entgegenkommen. Sollte indessen diese Betrachtung länger werden müssen, als man erwartet hat, so bitte ich im Auge behalten zu wollen, daß die Schuld nicht an mir liegt.

* * *

Also — wie steht es um die Hoffnung auf offizielle Anerkennung des zweiten Grundsatzes?

Begonnen hat die Verirrung der vielspaltigen Lehrgänge, wie wir sahen, im Religionsunterricht. Gleichwohl ist wenig Hoffnung vorhanden, daß hier auch die Umkehr zuerst anfangen werde. Viel eher läßt sich das, meiner Ansicht nach, auf Seiten der „weltlichen" Didaktik, beim Realunterricht, hoffen, — wie auch schon 2. Chron. 29, 34 geschrieben steht. — Ich will nun erzählen, wie die Erfahrung, eine lange und recht schmerzliche, mir diese Ansicht aufgenötigt hat, die Ansicht nämlich, daß beim Religionsunterricht vorab keine Reform zu erwarten ist, daß dagegen die Methodik des Realunterrichts wahrscheinlich schon bald den rechten Weg finden und dann für den schwer bekehrbaren Religionsunterricht ein wirksamer Buß- und Reformprediger werden wird.

Das Ev. Schulblatt, welches drei Jahre nach dem Erlaß der Regulative seinen Lauf begann (1857), hat von Anfang an unverdrossen sich bemüht, anstatt des monströs zerspaltenen Religionsunterrichts der Regulative den von dem obigen Grundsatze geforderten einheitlichen Lehrgang zu empfehlen — (daneben allerdings auch verschiedene Reformen im Lehrverfahren, wovon aber hier nicht weiter zu reden ist). Eine lange Reihe von Artikeln kann davon Zeugnis geben. (Vgl. Ev. Schulblatt **1858**, S. 134 ff.; **1860**, S. 80 ff.; S. 285 ff.; **1861**, S. 65 ff.; S. 86 ff.; S. 102 ff.; S. 173 ff.; **1865**, S. 16 ff.; **1866**, S. 321 ff.; **1867**, S. 342; **1869**, S. 13 ff.; S. 65 ff.; S. 142 ff.; **1871**, S. 73 ff.; S. 146 ff.) Wie man sieht, haben diese Bemühungen mehr als ein Jahrzehnt hindurch standhaft ausgehalten. Bei einem Teil der Leser auch nicht ohne Erfolg, besonders in der engern Heimat, wo Zahns Seminarunterricht und „Schulchronik" vorgearbeitet hatten. In der pädagogischen Presse stand ich dagegen mit meiner Ansicht gar einsam. (Zillers „Grundlegung" ꝛc. erschien erst 1865 und wurde anfänglich ohnehin nur wenig beachtet, zumal in Preußen.) Nur vom Niederrhein traten mehrere Kollegen aus der Zahnschen Schule mit ein, — so namentlich der jüngst heimgegangene unvergeßliche Klingenburg und

der Hauptlehrer Schumacher in Solingen. Bei den Anhängern der Regulative fand mein Vorschlag keinen Anklang, geschweige Unterstützung; die Stimmen, welche darüber laut wurden — vornehmlich von Seminardirektoren — wiesen ihn ab. Und was die übrigen, die antiregulativischen Schulblätter und ihre Leser betrifft, so schien auch ihnen die Vielspaltigkeit des traditionellen Religionsunterrichts nicht unbequem zu sein, wenigstens ließen sie das Ev. Schulblatt in diesem Handel die langen Jahre hindurch gänzlich im Stich — gerade wie auch in der Schulverfassungsfrage. Ihrer viele machten dafür Variationen über das kulturpolitische Thema: „Eins nur ist not — die Simultanschule", die der Sage nach von allem Übel erlösen sollte, — um zu ihrer Überraschung nachher zu finden, daß dieselbe im Religionsunterricht genau die nämlichen Mängel besitzt wie die Konfessionsschule und noch etliche dazu.

Durch diese Erfahrungen in dem ca. 15jährigen Bemühen für die bezeichneten Reformen drängte sich mir nach und nach die unerfreuliche Überzeugung auf, daß damit an dieser Stelle, im Religionsunterricht, zur Zeit nicht durchzukommen sei, — nicht einmal bei der Mehrzahl der Lehrer, geschweige bei den Geistlichen, Seminardirektoren und Schulbehörden. Die Wichtigkeit dieses Lehrfaches und meine Liebe für dasselbe hatten mich verleitet, einen strategischen Fehler zu begehen. Hier standen gar zu viele Hindernisse im Wege, die mein jugendmutiger, überzeugungsfester Eifer anfänglich teils übersehen, teils zu gering angeschlagen hatte. Ich will einige andeuten. — Erstlich ist auf dem religiösen Gebiete ein Reformieren, gleichviel welcher Art es sein mag, überhaupt viel schwieriger als auf jedem andern. Worin das seinen Grund hat, müssen wir hier übergehen. Zum andern pflegen diejenigen Personen, von deren Urteil in unserm Falle am meisten abhängt, sich zu wenig um pädagogische Fragen zu bekümmern. Zum dritten zeigen diejenigen Schulmänner, welche sich für den Religionsunterricht lebhaft interessieren, in der Regel wenig Neigung zum Reformieren, während umgekehrt diejenigen, welche zum Reformieren bereit sind, häufig wenig Interesse für den Religionsunterricht zeigen. So wenigstens damals. Viertens endlich — und das war in dieser praktischen Frage vielleicht das stärkste Hemmnis: es fehlte meinen Gründen für die gemeinte bessere Lehrweise an dem nötigen Vergleichungs- und Bekräftigungsbeispiele in einem andern Lehrgebiete, — d. h. weil die Schule damals keinen selbständigen Realunterricht besaß, so konnte ich nicht zeigen, daß jene Lehrweise auch hier die richtige sei. Dieser Mangel eines Vergleichungsbeispiels machte sich um so fühlbarer, da es in jener Zeit, wo beim Lehrerstande nicht auf die benötigten psychologischen Vorkenntnisse gerechnet werden konnte, nicht an

gängig war, mit einer allgemeinen Theorie des Lehrplans vorzugehen, um daraus die vorgeschlagene Reform zu deduzieren.

So standen die Sachen.

Als mir diese Lage der Dinge allmählich völlig klar geworden war (1871), that ich hier wie kurz vorher in der Schulverfassungsfrage: ich klappte meine religionsunterrichtliche Mappe zu, und habe seitdem keine Zeile mehr über dieses Lehrfach geschrieben. Selbst nicht an dem Handbuche zum II. Enchiridion (für Präparanden u. s. w.) — ein Versuch, „die Heilslehre aus der Heilsgeschichte genetisch zu entwickeln," — obwohl der methodische Teil desselben bereits ganz und der sachliche fast zur Hälfte fertig war. Aus demselben Grunde ist auch dieses II. Enchiridion, das schon damals auf die zweite Auflage wartete, bis jetzt noch nicht wieder gedruckt worden. — Es war nicht Unmut und Verstimmung, was mich so handeln ließ — denn das ist glücklicherweise nicht meine schwache Seite, eher Kleinmut und Gedrücktheit — sondern kaltblütige strategische Überlegung. Meine Absicht ging keineswegs dahin, mich um den Religionsunterricht nicht mehr zu bekümmern; im Gegenteil: es sollte gerade versucht werden, diesem verbarrikadierten Gebiete nunmehr von einer andern Seite her beizukommen. Nach wie vor sollten ganz dieselbigen Reformen empfohlen werden und zwar denselbigen Leuten und wo möglich noch etlichen anderen — nur in einer neuen Sprache. Mit einiger Anstrengung und Geduld ließ sich das glücklicherweise auch recht gut thun; denn die Fehler, welche ich im Religionsunterricht bekämpft hatte, waren ja im Grunde nicht specifisch religionsunterrichtliche, sondern Fehler der allgemeinen Methodik und nur durch besondere Irrtümer dort gesteigert worden. Es galt demnach, die bisher bloß dem Religionsunterricht empfohlenen Grundsätze des Lehrplans (und des Lehrverfahrens) jetzt auf ein anderes Lehrgebiet, auf den nachbarlichen Realunterricht anzuwenden, — vorab diesem Fache selbst zu gut, sodann aber ganz besonders auch als Veranschaulichungs- und Mahnbeispiel für den schwerhörigen Religionsunterricht. Auf Grund dieser voraufgegangenen doppelten Anschauungsbeispiele konnte dann hinterher auch zur allgemeinen Theorie des Lehrplans (und des Lehrverfahrens) übergegangen werden, und es ließ sich hoffen, daß diese mehrstimmige, planmäßige und theoretisch verstärkte Bußpredigt schließlich auch den Freunden und Vertretern des Religionsunterrichts zu Herzen gehen würde.

Aber auch noch aus einem andern Grunde mußte sich mein Blick hoffend auf den damals noch fehlenden Realunterricht richten, — im Interesse der Gesundung des Sprachunterrichts, da auch hier die besonderen Freunde und Vertreter des Religionsunterrichts Gehör und Mithülfe ver-

sagt hatten. Schon vorlängst war mir klar geworden, daß das bisherige sprachmethodische Litteraturprincip nur eine halbe Wahrheit besaß und darum der Ergänzung vom Sachunterricht her bedurfte, wenn es eine ganze Wahrheit werden und der Sprachunterricht vollaus gesunden sollte. Auch hatte sich mittlerweile genugsam gezeigt, daß die beiden bisherigen sprachmethodischen Parteien aus sich selbst, vom Sprachunterricht her, nicht zum vollen Litteraturprincip vordringen würden. Es war daher nötig, daß die Methodik des Sachunterrichts ihnen zu Hülfe kam und den Weg zeigte. Nun fehlte aber der Realunterricht. Mithin hing auch die Reform im Sprachunterricht damals lediglich von den Pflegern des Religionsunterrichts ab. Merkten auch sie das Bedürfnis dieser Reform nicht, und traten sie nicht mit ihrem Zeugnis dafür ein: dann war vor der Hand überhaupt nichts zu hoffen. Mit Fleiß hatten daher meine religionsunterrichtlichen Aufsätze wiederholt und nachdrücklich auf die so nötige Ergänzung der Sprachbildungsmittel durch das sachunterrichtliche Schriftentum aufmerksam gemacht. (Vgl. z. B. „Erstes und Zweites Wort zum I. Enchiridion." Ges. Schr. III. 2. S. 17 ff., 30.) Allein dieses wiederholte andringliche Appellieren an die Vertreter des Religionsunterrichts bezüglich der Reform des Sprachunterrichts blieb an den entscheidenden Stellen ebenso wirkungslos wie das weit über ein Jahrzehnt hinaus fortgesetzte Mahnen hinsichtlich der Mängel im Religionsunterricht selbst. So sahen sich denn auch meine Wünsche für die Verbesserung des Sprachunterrichts darauf verwiesen, bei den Freunden des Realunterrichts Gehör und Unterstützung zu suchen.

Nach dem letzten Aufsatze über den Religionsunterricht („Zur nochmaligen Auseinandersetzung mit dem Memorier-Materialismus," Ev. Schulbl. 1871. Ges. Schr. III. 1. S. 121 ff.) wurden daher sofort die ersten Abhandlungen über den Realunterricht unter die Feder genommen (Ev. Schulbl. 1872, Nr. 1, 5 u. 9. Ges. Schr. IV. S. 14 ff.) — natürlich zugleich mit dem Zwecke, die Einführung dieses Lehrfaches zu empfehlen. Nicht lange darauf trat der Wechsel im Kultusministerium ein: die Regulative machten den „Allg. Bestimmungen" Platz, — der Realunterricht wurde eingeführt. Freilich brachte derselbe auch die oben beklagten Gebrechen mit zur Welt: die doppelten Lehrgänge und das mangelhafte Lehrbuch. Aber das ließ sich auch nicht anders erwarten: denn wo waren die Seminare und Schulblätter, welche zur Zeit der Regulative diese Mängel der traditionellen Methodik zur Sprache gebracht hatten? Jetzt ist es genau so ergangen, wie es naturgesetzlich nicht anders gehen konnte: aus dem Religionsunterricht hat der Realunterricht der „Allg. Bestimmungen" die zerspaltenen Lehrgänge geerbt, und aus

den höhern Schulen die kompendiarischen Leitfäden.*) Allerdings war dadurch meine vorher gehegte Hoffnung, daß der Realunterricht schon bald den einheitlichen Lehrgang finden und dann den Religionsunterricht zur Nachfolge reizen werde, einstweilen schulregimentlich suspendiert und voraussichtlich auf lange Zeit — wie dies denn auch richtig eingetroffen ist, da seitdem bereits volle zehn Jahre verflossen sind. Allein die Ansicht und Aussicht, daß der Realunterricht jedenfalls eher als der Religionsunterricht die rechte Bahn im Lehrplan wie im Lehrverfahren finden werde, bleibt davon unangetastet. Jener steht nun einmal in dieser Beziehung, in Absicht auf methodische Reformen, in großem Vorteil. Denn erstlich hat die methodische Reform beim Religionsunterricht, wie wir oben sahen, mit drei schweren Hemmnissen zu kämpfen, von denen der Realunterricht glücklicherweise nichts weiß. Zum andern ist dort im Lehrplan ein drei- oder gar vierspaltiger Lehrgang zur Einheit zu bekehren, während man es hier nur mit einem zweispaltigen zu thun hat. Zum dritten kommt dem Realunterricht zu gut, was jetzt sein Leid ist: die mancherlei Mißstände, die im ersten Teil unseres Aufsatzes besprochen wurden (Übermaß des Lehrstoffes, unbefriedigende Resultate im realistischen Lernen und im Lesen, Verkümmerung des Realunterrichts und Gefährdung seiner Existenz in den ein- und zweiklassigen Schulen u. s. w.). Denn die Methodik des Religionsunterrichts kann ruhig schlafen und schläft ja in der That den friedlichen und festen Schlaf des Gerechten — schon seit 28 Jahren; höchstens plagt sich hie und da einer mit der Frage, ob der Katechismus nicht eigentlich noch etwas dicker gemacht werden sollte. Im Realunterricht aber lassen jene Mißstände den Methodikern keine Ruhe, wenigstens den

*) Hier sei auf einen Umstand aufmerksam gemacht, der eigentlich schon früher, in den ersten Abschnitten, hätte erwähnt werden sollen. In den höheren Schulen befindet sich der deutsche Sprachunterricht in einer andern, günstigeren Lage als in der Volksschule, da er an dem fremdsprachlichen Unterricht eine starke Stütze hat. Aus diesem Grunde braucht derselbe also dort nicht in dem Maße am Sachunterricht eine Hülfe zu suchen, wie dies in der Volksschule geschehen muß. Daraus folgt dann weiter, daß in jenen Schulen der deutsch-sprachliche Bildungszweck auch nicht die nämliche Forderung an die Form des Realbuches stellt wie in der Volksschule, — d. h. daß dort, sofern bloß auf das sprachliche Lernen gesehen wird, vielleicht im Realunterricht ein kompendiarischer Leitfaden ausreicht. Ob nun diese Leitfadenform dort auch für das realistische Lernen ausreicht — wir reden natürlich nur von den unteren Klassen — haben wir hier nicht zu untersuchen. Wenn übrigens diese Schulen, während sie in der sog. Weltgeschichte einen kompendiarischen Leitfaden gebrauchen, daneben in der verwandten bibl. Geschichte ein Lehrbuch mit ausführlicher Darstellung benutzen: so geht daraus hervor, daß ihre Leitfaden-Methode wenigstens noch nicht mit sich selbst einig ist.

praktischen: hier muß gegen das Stoffübermaß und gegen das Manko im realistischen Lernen und im Lesen Rat geschafft werden; es muß die Rechtsbasis dieses Lehrfaches geprüft und fester begründet werden; den unnötig belasteten Lehrern der ein- und zweiklassigen Schulen muß endlich Hülfe geschafft werden; und die übrigen müssen sich endlich schämen lernen, daß sie dies nicht schon längst gethan haben. Also, wie gesagt, dem Realunterricht müssen selbst seine Übel zum besten dienen. Was sollte auch aus unserer armen verirrten Welt werden, wenn nicht nach Gottes Fügung die Dinge manchmal klüger wären als die Menschen! — Zum vierten kommt dem Realunterricht seine Neuheit, seine Spätgeburt zu gute. Denn ob im Religionsunterricht die Lernresultate nicht so sind, wie sie bei einer besseren Methode sein könnten, — wer merkt das? man ist ja daran gewöhnt; wenn dagegen die realistischen Lernresultate mangelhaft sind, so ist wenigstens die Gewohnheit kein Hindernis, sie sehen zu können. Aber auch noch in einem andern Sinne wird ihm seine verspätete Anerkennung zum Vorteil. Fällt im Religionsunterricht ja einmal der Blick darauf, daß die Resultate im Wissen und in der Gesinnungsbildung nicht so sind, wie man wünschen müßte, so wird die Schuld nicht in der Methode gesucht — die ist ja „altbewährt“ — sondern in der „ungenügenden“ Zahl der Lehrstunden. Im Realunterricht dagegen kann das in solchem Falle niemandem einfallen, schon deshalb nicht, weil man weiß, daß dieser Einfall nichts nützen würde; hier wird der Didaktiker genötigt, die Besserung nicht in etwas Äußerlichem, sondern im Innern, in der Methode, zu suchen. — Fünftens endlich, wenn jemand im Realgebiete methodische Reformvorschläge machen will, so braucht er bloß darum zu sorgen, daß sie verständig sind; auf dem religiösen Gebiete reicht dagegen diese Sorge nicht aus, denn es kann ihm sonst leichtlich begegnen, daß er ob seiner neuen Vorschläge trotz ihrer Verständigkeit sich einen „Ketzer“ nennen und mit Fingern auf sich zeigen lassen muß.

Summa: es bleibt also dabei, wie wir oben sagten: voraussichtlich wird der Realunterricht im Lehrplan (und Lehrverfahren) eher den rechten Weg finden als der Religionsunterricht. Mit andern Worten: die vorerwählte „geistliche“ Didaktik wird einmal bei der nachberufenen „weltlichen“ in die Schule gehen müssen — wie das auch schon vor alters mitunter vorgekommen ist (Röm. 11, 13. 14).

Dem Thema gemäß war in der vorstehenden Exkursion zunächst vom Lehrplane die Rede. Wie mehrfach angedeutet, läßt sich aber auch beim Lehrverfahren erwarten, daß die Reform des Realunterrichts sich dem Religionsunterrichte nützlich machen werde. Das ist keine Er-

wartung ins blaue hinein. Zum Belege will ich das an ein paar wichtigen Punkten des Lehrverfahrens nachweisen, obwohl es strenge genommen nicht hierher gehört. Hoffentlich sind diese angehängten Bemerkungen zur weiteren Orientierung förderlich genug, um den Verstoß gegen die logische Korrektheit zu entschuldigen.

Der eine dieser Punkte liegt auf der Seite des Auffassens (Neulernens), der andere auf der des Einprägens.

Im Religionsunterricht hält die traditionelle Methode (auch in den „Allg. Bestimmungen") an der Regel fest, daß die bibl. Geschichte im Anschluß an das Bibelwort vorerzählt werden müsse. Sofern diese Forderung sich bloß auf den sprachlichen Ausdruck (Bibelstil) beziehen soll und nicht zu steif ausgelegt wird, ist nichts dawider zu sagen. Thatsächlich wird sie aber von den Regulativen an bis heute vielfach so verstanden, daß sie sich auch auf das Inhaltliche der mündlichen Vorführung erstrecken solle, d. h. daß das Erzählen des Lehrers nicht über die knappe biblische Darstellung hinausgehen dürfe. Da mengt sich ein Irrtum mit ein, der dem Unterricht eine verderbliche Fessel anlegt. Soll eine Geschichte anschaulich vorgeführt werden — und das wird hoffentlich niemand bestreiten — anschaulich nicht bloß hinsichtlich der äußeren Vorgänge (inkl. der ethnographischen, geographischen ꝛc. Verhältnisse), sondern auch hinsichtlich des inneren (psychologischen) Geschehens: so bedarf die biblische Darstellung vielfach der Ergänzung und Erweiterung, wobei dann nicht selten auch der sprachliche Bibelausdruck umgestaltet werden muß. Das habe ich gewöhnlich kurz so ausgedrückt: das mündliche Vorerzählen muß ausführlich-anschaulich sein. (Ob diese erläuternden Zuthaten mehr vortragsweise oder mehr unterredungsweise einzuflechten sind, ist eine Specialfrage, die in jedem besondern Falle der Lehrtakt beantworten muß; — nur dürfen die nötigen Erläuterungen nicht erst hinterher nachgeschleppt kommen.) Das Ev. Schulblatt, daß diese Forderung, wie bekannt, nachdrücklich vertrat, ist deswegen weiland mit mehreren Seminardirektoren (aus Schlesien, Anhalt, Rheinprovinz u. s. w.) in eine lebhafte Fehde geraten. Von den erhobenen Bedenken sei hier nur das eine erwähnt: die Lehrer seien vielfach dieser schweren Aufgabe nicht gewachsen; worauf meinerseits nur erwidert werden konnte: dann möge in den Seminarien dafür gesorgt werden, daß sie es lernten. Der eigentliche, der tiefere Grund des Widerspruchs lag und liegt jedoch darin, daß man glaubt, bei der freien, ausführlichen Darstellung käme der „unantastbare" Bibeltext nicht zu seinem Rechte. Aus dieser theologischen Ansicht ist jene pädagogische Fessel entsprungen, und aus dieser Fessel wird der theologisch geleitete Religionsunterricht aus eigenem Vermögen niemals herauskommen. Darum muß

der Realunterricht auch hierin dessen Lehrmeister und Befreier werden. Dieser hat in der vaterländischen Geschichte wesentlich dieselbe methodische Aufgabe; glücklicherweise aber keinen „heiligen" Text, der ihn hinderte, die richtige Lehrweise zu üben. Sobald daher hier der Leitfaden-Wahn überwunden ist, und die Lehrer begriffen haben, daß die vaterländische Geschichte möglichst anschaulich, mithin auch plastisch-ausführlich erzählt werden muß, mithin auch detaillierter, als sie im ausführlich darstellenden Realbuche stehen kann; alsobald werden sie auch unzweifelhaft den Theologen begreiflich zu machen verstehen, daß die biblische Geschichte gleichfalls so erzählt sein will. Ich sage: „will".

Die zweite wichtige Stelle, wo das traditionelle Lehrverfahren im Religionsunterricht auf eine Korrektur durch den Realunterricht wartet, liegt, wie bemerkt, auf der Seite der Einprägungsoperationen. Zur Zeit steckt freilich der Realunterricht selbst noch in Fesseln. Sobald derselbe aber vom Banne der Leitfäden erlöst ist, wird er finden, daß zum denkenden Einprägen und Geläufigmachen seines Stoffes — gleichviel ob dieser konkreter oder abstrakter Art ist — auch fixierte (Repetitions- und Reflexions-) Fragen gute Dienste leisten können. Die Bedeutung der fixierten Fragen für das achtsame Einprägen und Reproduzieren hat allerdings auch die theologische Didaktik längst erkannt, wie schon manche mittelalterliche „Beichtspiegel" (die Vorläufer der späteren sog. Katechismen) zeigen. Leider ist sie aber in der nachreformatorischen Zeit auf den Irrweg geraten, von dieser Erkenntnis den denkbar verkehrtesten Gebrauch zu machen, indem sie nämlich bei dem in dialogischer Form bearbeiteten dogmatischen Lehrbuche (Katechismus) die Antworten, welche ursprünglich nur für den Lehrenden bestimmt waren, von den Schülern wörtlich auswendig lernen läßt.*) Dieser großartige

*) Gewiß muß im Religionsunterricht memoriert werden, auch wörtlich und zwar so sicher wie möglich. Es fragt sich nur: was? Jedenfalls keinerlei doktrinäre Erklärungen (wie ja auch in Grammatik, Physik, Geometrie u. s. w. keine doktrinären Erklärungen wörtlich memoriert werden), sondern biblische und andere Sentenzen, Liederstrophen, kurze Gebete, auch größere Bibelabschnitte, sofern sie sich dazu eignen, desgleichen solche Stücke aus dem Bekenntnis-Katechismus, welche einen liturgischen Charakter haben, z. B. im lutherischen Katechismus die Auslegung der Glaubensartikel, im heidelbergischen Frage 1 (entspricht genau der lutherischen Auslegung des zweiten Artikels), 26, 27, 28 und 32. Mit einem Worte: solche Stoffe, welche zu dem tagtäglichen Lebensbedarf des Christen gehören. Diese zeichnen sich fast ohne Ausnahme auch dadurch aus, daß sie sich leicht lernen und behalten lassen, — vorausgesetzt, daß der Lehrer bei größeren Abschnitten den Rat befolgt, den Ratich schon vor mehr als 200 Jahren gegeben hat, nämlich alles fein „stücklich" bedenken und memorieren läßt.

Mißverstand und Mißbrauch der methodischen Frageform ist dann zu allen Konfessionen, Sekten und „Schulen" — gleichviel ob historisch oder rationalistisch — durchgedrungen, dieweil sie alle an der Psychologie und Pädagogik gesündigt haben. Und kraft der langen Gewohnheit sitzt jetzt dieser Irrtum überall so fest wie ein unverletzliches Dogma. Daß die Theologie sich aus eigener Kraft aus diesem Irrtum herausarbeiten werde, scheint nach der jahrhundertelangen Vorgeschichte ebensowenig denkbar, als daß jemand sich selber am Schopfe aus dem Sumpfe ziehen könne. Hier muß daher wieder eine helfende Handreichung geschehen — durch das Beispiel einer richtigen Benutzung fixierter Fragen; und ich denke, der Realunterricht wird diesen Liebesdienst leisten. Wenn daher dereinst auf seinem Gebiete für jedermann zu sehen ist, daß mit Hülfe wohlberechneter fixierter Fragen nicht bloß konkrete, sondern auch abstrakte Stoffe (z. B. Physik) weit gründlicher, sicherer und bildender gelernt werden, als bisher der Katechismusstoff gelernt wurde — und zwar eben deshalb sicherer und bildender gelernt werden, weil die betreffenden Antworten nicht wörtlich memoriert werden, auch nicht memoriert werden können, dieweil sie den Fragen nicht beigedruckt sind: dann wird, wie ich zu hoffen wage, die theologische Didaktik dieses Beispiel nachahmen; und wenn sie es thut, dann ist nicht zu bezweifeln, daß die Jungen samt allen verständigen Alten schon allein für die Erlösung von einer alten Plage herzlich dankbar sein werden und für den neuen Segen dazu.

* * *

Dritter Grundsatz: **Die verschiedenen Lehrfächer müssen** — je nach ihrer Natur — **unterrichtlich in Verbindung gebracht werden** — insbesondere auf den unteren Stufen.

Der Zweck ist: teils gegenseitige Unterstützung der Fächer, teils Associierung der Vorstellungen (inkl. Gefühle und Strebungen) zur Erzeugung eines einheitlichen Gedankenkreises. (Den letzteren Gesichtspunkt drückt Lessing bekanntlich so aus: der Lehrer müsse den Schüler stets aus einer Scienz in die andere blicken lassen.)

Daß damit keine chaotische Vermengung der Lehrstoffe gemeint ist, braucht wohl kaum ausdrücklich bemerkt zu werden. Abgesehen von der Unterstufe, welche ohnehin eine aparte Behandlung beansprucht, bleibt jeder Lehrgegenstand so selbständig, wie er es für seine eigentümliche Aufgabe bedarf. Übrigens ist ein einheitlicher Gedankenkreis auch das gerade Gegenteil von einem Chaos.

Die Natur der Lehrfächer weist auf drei Gruppen der unterrichtlichen Verknüpfung hin:

a) von Sachunterricht und Sprachunterricht,
b) von Sachunterricht und Formunterricht,
c) der sachunterrichtlichen Fächer untereinander.

In den ersten beiden Gruppen (a und b) tritt zu Tage, daß der Sachunterricht die Basis alles übrigen Unterrichts bildet. In ganz besonderem Maße gilt dies für den Sprachunterricht, worin denn auch der Grund liegt, warum die Sprachschulung ohne einen vollständigen Sachunterricht nicht gedeihen kann, — warum also auch schon um der Sprachbildung willen ein selbständiger Realunterricht nötig ist.

Was der obige Grundsatz fordert, ist bekanntlich auf der Fibelstufe bereits zum größten Teile verwirklicht — in dem sog. „vereinigten Sach- und Sprachunterricht", dem sich dann in der Regel auch die beiden formunterrichtlichen Fächer Zeichnen und Singen anschließen. Daß diese strenge Form der Verbindung von Sach- und Sprachunterricht nur auf der Unterstufe paßt, versteht sich von selbst. — Es darf übrigens nicht übersehen werden, daß diese gangbare Konzentration der Lehrfächer auf der Fibelstufe doch noch zwei üble Lücken hat, da immer noch zwei Fächer isoliert stehen; von den sachunterrichtlichen die Religion und von den formunterrichtlichen das Rechnen. Die Firma „vereinigter Sach- und Sprachunterricht" verspricht somit mehr, als sie leistet; einstweilen sind nur Realunterricht und Sprachunterricht vereinigt.

Auf die praktische Ausführung des obigen Grundsatzes im einzelnen einzugehen, ist hier nicht der Ort. Das ist vorlängst geschehen in den „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans" (1873) und in den Ergänzungsabhandlungen „die unterrichtliche Verbindung der drei sachunterrichtlichen Fächer untereinander" (Ev. Schulbl. 1875, Nr. 1 u. 4. Ges. Schr. II. 1).

Was uns an dieser Stelle interessiert, ist lediglich der allgemeine Gesichtspunkt, um deswillen hier die Theorie des Lehrplans zur Sprache kommt, — nämlich der Doppelgedanke, warum die verschiedenen Lehrfächer ein organisches Geglieder bilden müssen, und wo ihr Ineinandergreifen sich bethätigt. Das Warum haben wir vorhin kennen gelernt. Das Wo des Ineinandergreifens zeigt sich sofort übersichtlich bei einem Blick auf die vorgenannten drei Gruppen der unterrichtlichen Verknüpfung. Daraus ergiebt sich, daß jedes Lehrfach in diesem Organismus noch etwas ganz anderes, noch viel mehr zu thun hat, als die ihm eigentümlichen Kenntnisse (nebst den darin eingeschlossenen Stückchen Bildung) zu vermitteln, und daß, wenn dieses andere nicht geleistet wird, dann nicht nur mehrere der übrigen Fächer leiden, sondern auch kein einheitlicher Gedankenkreis zustande kommt. Darauf folgt weiter, daß die Existenzberechtigung eines Lehrfaches, z. B. der Realien, nicht lediglich davon

Mißverstand und Mißbrauch der methodischen Frageform ist dann zu allen Konfessionen, Sekten und „Schulen" — gleichviel ob historisch oder rationalistisch — durchgedrungen, dieweil sie alle an der Psychologie und Pädagogik gesündigt haben. Und kraft der langen Gewohnheit sitzt jetzt dieser Irrtum überall so fest wie ein unverletzliches Dogma. Daß die Theologie sich aus eigener Kraft aus diesem Irrtum herausarbeiten werde, scheint nach der jahrhundertelangen Vorgeschichte ebensowenig denkbar, als daß jemand sich selber am Schopfe aus dem Sumpfe ziehen könne. Hier muß daher wieder eine helfende Handreichung geschehen — durch das Beispiel einer richtigen Benutzung fixierter Fragen; und ich denke, der Realunterricht wird diesen Liebesdienst leisten. Wenn daher dereinst auf seinem Gebiete für jedermann zu sehen ist, daß mit Hülfe wohlberechneter fixierter Fragen nicht bloß konkrete, sondern auch abstrakte Stoffe (z. B. Physik) weit gründlicher, sicherer und bildender gelernt werden, als bisher der Katechismusstoff gelernt wurde — und zwar eben deshalb sicherer und bildender gelernt werden, weil die betreffenden Antworten nicht wörtlich memoriert werden, auch nicht memoriert werden können, dieweil sie den Fragen nicht beigedruckt sind: dann wird, wie ich zu hoffen wage, die theologische Didaktik dieses Beispiel nachahmen; und wenn sie es thut, dann ist nicht zu bezweifeln, daß die Jungen samt allen verständigen Alten schon allein für die Erlösung von einer alten Plage herzlich dankbar sein werden und für den neuen Segen dazu.

* * *

Dritter Grundsatz: **Die verschiedenen Lehrfächer müssen** — je nach ihrer Natur — **unterrichtlich in Verbindung gebracht werden** — insbesondere auf den unteren Stufen.

Der Zweck ist: teils gegenseitige Unterstützung der Fächer, teils Associierung der Vorstellungen (inkl. Gefühle und Strebungen) zur Erzeugung eines einheitlichen Gedankenkreises. (Den letzteren Gesichtspunkt drückt Lessing bekanntlich so aus: der Lehrer müsse den Schüler stets aus einer Scienz in die andere blicken lassen.)

Daß damit keine chaotische Vermengung der Lehrstoffe gemeint ist, braucht wohl kaum ausdrücklich bemerkt zu werden. Abgesehen von der Unterstufe, welche ohnehin eine aparte Behandlung beansprucht, bleibt jeder Lehrgegenstand so selbständig, wie er es für seine eigentümliche Aufgabe bedarf. Übrigens ist ein einheitlicher Gedankenkreis auch das gerade Gegenteil von einem Chaos.

Die Natur der Lehrfächer weist auf drei Gruppen der unterrichtlichen Verknüpfung hin:

a) von Sachunterricht und Sprachunterricht,
b) von Sachunterricht und Formunterricht,
c) der sachunterrichtlichen Fächer untereinander.

In den ersten beiden Gruppen (a und b) tritt zu Tage, daß der Sachunterricht die Basis alles übrigen Unterrichts bildet. In ganz besonderem Maße gilt dies für den Sprachunterricht, worin denn auch der Grund liegt, warum die Sprachschulung ohne einen vollständigen Sachunterricht nicht gedeihen kann, — warum also auch schon um der Sprachbildung willen ein selbständiger Realunterricht nötig ist.

Was der obige Grundsatz fordert, ist bekanntlich auf der Fibelstufe bereits zum größten Teile verwirklicht — in dem sog. „vereinigten Sach- und Sprachunterricht", dem sich dann in der Regel auch die beiden formunterrichtlichen Fächer Zeichnen und Singen anschließen. Daß diese strenge Form der Verbindung von Sach- und Sprachunterricht nur auf der Unterstufe paßt, versteht sich von selbst. — Es darf übrigens nicht übersehen werden, daß diese gangbare Konzentration der Lehrfächer auf der Fibelstufe doch noch zwei üble Lücken hat, da immer noch zwei Fächer isoliert stehen; von den sachunterrichtlichen die Religion und von den formunterrichtlichen das Rechnen. Die Firma „vereinigter Sach- und Sprachunterricht" verspricht somit mehr, als sie leistet; einstweilen sind nur Realunterricht und Sprachunterricht vereinigt.

Auf die praktische Ausführung des obigen Grundsatzes im einzelnen einzugehen, ist hier nicht der Ort. Das ist vorlängst geschehen in den „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans" (1873) und in den Ergänzungsabhandlungen „die unterrichtliche Verbindung der drei sachunterrichtlichen Fächer untereinander" (Ev. Schulbl. 1875, Nr. 1 u. 4. Ges. Schr. II. 1).

Was uns an dieser Stelle interessiert, ist lediglich der allgemeine Gesichtspunkt, um deswillen hier die Theorie des Lehrplans zur Sprache kommt, — nämlich der Doppelgedanke, warum die verschiedenen Lehrfächer ein organisches Geglieder bilden müssen, und wo ihr Ineinandergreifen sich bethätigt. Das Warum haben wir vorhin kennen gelernt. Das Wo des Ineinandergreifens zeigt sich sofort übersichtlich bei einem Blick auf die vorgenannten drei Gruppen der unterrichtlichen Verknüpfung. Daraus ergiebt sich, daß jedes Lehrfach in diesem Organismus noch etwas ganz anderes, noch viel mehr zu thun hat, als die ihm eigentümlichen Kenntnisse (nebst den darin eingeschlossenen Stückchen Bildung) zu vermitteln, und daß, wenn dieses andere nicht geleistet wird, dann nicht nur mehrere der übrigen Fächer leiden, sondern auch kein einheitlicher Gedankenkreis zustande kommt. Darauf folgt weiter, daß die Existenzberechtigung eines Lehrfaches, z. B. der Realien, nicht lediglich davon

abhängt, wie hoch sein eigener Lernertrag für die intellektuelle und Gesinnungsbildung zu schätzen ist, sondern wesentlich auch davon, was es durch seine gliedlichen Funktionen für die andern Fächer und für die Erzeugung eines einheitlichen Gedankenkreises leisten kann.

Der obige dritte Grundsatz bringt sonach (in Verbindung mit dem zweiten) die Idee der organischen Gliederung des Lehrplans — soweit sie auch von der intellektuellen Bildung gefordert wird — zur vollen Anschauung, wodurch sich jetzt auch deutlich erkennen läßt, was die vorausgeforderte Vollzahl der Lehrfächer eigentlich sagen will.

Wie stellen sich nun die „Allg. Bestimmungen" zu diesem wichtigen Grundsatze?

Das hat uns im voraus schon das oben erwähnte symptomatische Kennzeichen bei der Aufzählung der Lehrfächer verraten. Wo der Realunterricht von dem verwandten Religionsunterricht getrennt und hinten unter die formunterrichtlichen Fächer eingeschoben wird, wo demnach schon der Begriff des Sachunterrichts fehlt, da braucht nicht einmal nach einer logischen Ordnung der Lehrgegenstände gefragt zu werden, geschweige nach ihrer organischen Gliederung. In der That, von den drei Gruppen der Lehrstoff-Verknüpfung, die unser Grundsatz fordert, findet sich auf der Mittel- und Oberstufe auch nicht die leiseste Spur. Was auf der Fibelstufe davon vorkommt, würde ohnehin hier nicht zu zählen sein, da es nicht aus der Theorie des Lehrplans heraus gedacht, sondern von dem vortastenden gesunden Takt der Schulpraxis erfaßt und in Übung gebracht worden ist. Als Thatsache und als Weissagung auf weiteren Fortschritt muß man natürlich diesen kleinen Anfang zum Lehrorganismus herzlich willkommen heißen.

Sollte nicht doch noch ein anderer Punkt aus den „Allg. Bestimmungen" hierher zu rechnen sein? Bei der Raumlehre wird nämlich gefordert: „dieselbe habe sich sowohl mit dem Rechnen als mit dem Zeichnen in Verbindung zu setzen." Sehen wir näher zu, welcher Art dieses Verbinden ist. Daß in der Raumlehre gerechnet werden muß, sagt schon ihre eigene Methodik, und hat sonach mit der Theorie des Lehrplans nichts zu thun. Sofern aber darauf hingewiesen werden soll, wie die Lehrgänge des Rechnens und der Raumlehre sich zu einander zu stellen haben, so ist zu bemerken, daß dies, da es sich um Zweige eines und desselben Lehrgebietes (Mathematik) handelt, unter unsern zweiten Grundsatz fällt. — Was dann das Zeichnen betrifft, so sind seine Beziehungen zur Raumlehre gleichfalls schon durch seine eigene Methodik gewiesen; sie bestehen lediglich darin, daß zu dem Zeichenstoffe auch mathematische Figuren gehören, und daß der Zeichenunterricht gewisse Kenntnisse aus der Raum-

lehre voraussetzen muß. Mit den Lehrstoff-Verknüpfungen, die unser dritter Grundsatz fordert, haben also diese Beziehungen ebenfalls nichts zu thun, weshalb sie oben auch nicht mit erwähnt sind. Immerhin wollen wir uns aber freuen, daß in den „Allg. Bestimmungen" wenigstens der Ausdruck „Lehrstoff-Verbindung" mit vorkommt, wenn er auch nicht zu dem in Rede stehenden Grundsatze gehört.

Ganz besonders muß bedauert werden und auffallen, daß in den „Allg. Bestimmungen" auch nicht einmal die erste Gruppe der Lehrfach-Verbindungen, die von Sach- und Sprachunterricht, berücksichtigt ist, da volle zwei Drittel sämtlicher Lehrfächer, und gerade die wichtigsten, darunter leiden. Es muß um so mehr auffallen, da doch auf der Unterstufe dieses Princip anerkannt wird, und überdies die Schulpraxis bereits zur Zeit der Regulative und früher manches davon zu üben wußte, indem z. B. beim Aufsatzschreiben mit Fleiß auch sachunterrichtliche Stoffe herangezogen wurden. Hier liegt ein offenbarer Rückschritt vor im Vergleich zu den Regulativen und dem Standpunkte der Sprachmethodik in den vierziger Jahren. — Es verdient daher auch beachtet zu werden, in welchem Maße die „Allg. Bestimmungen" den Blick von der Wahrheit ablenken, daß bei der Sprachbildung auch der Sachunterricht etwas zu thun habe. Die Vorschriften über den Sprachunterricht heben nämlich die Isolierung dieses Faches nicht nur im allgemeinen hervor, sondern bei jedem seiner Zweige wieder besonders. Hören wir! Voran die allgemeine Weisung: „dem gesamten Sprachunterricht liegt das (belletristische) Lesebuch zu Grunde." Beim Reden heißt es: „die Übungen im mündlichen Ausdruck nehmen ihren Stoff (auf der Oberstufe) von den Sprachstücken des Lesebuches." Beim Lesen: „die Schüler sind dahin zu führen, daß sie schwierigere Sprachstücke leicht und mit Ausdruck vom Blatte lesen." Beim Aufsatzschreiben: „die Schüler sollen . . . größere Sprachstücke richtig wiedergeben können." Wie man sieht, kann der Blick nicht stärker von dem vollen Litteraturprincip abgelenkt und in das Halbscheids-Princip eingebannt werden, als es hier geschieht.

Von den beiden übrigen Gruppen der Lehrstoff-Verbindungen brauchen wir nicht zu reden. Denn da nicht einmal jene zunächstliegende und wichtigste offizielle Anerkennung gefunden hat, so ist bis zu den andern ohnehin noch ein sehr weiter Weg.*)

*) Bei einigen Provinzialbehörden scheint übrigens der Grundsatz von der Lehrstoff-Verknüpfung erfreulicherweise bereits Anklang gefunden zu haben. Dem Vernehmen nach sollen in verschiedenen Provinzen bei den Rektorprüfungen schon wiederholt Aufsatzthemen aus jenem Gebiete gestellt worden sein.

Vierter Grundsatz: Der Religionsunterricht muß **im Centrum** des Lehrplans stehen.

Daß der Religionsunterricht nicht isoliert stehen darf, und vollends nicht, wie in der Simultanschule, im Winkel, hat schon der dritte Grundsatz festgestellt. Hier im vierten tritt nun die nähere Bestimmung hinzu, daß er „im Centrum" stehen soll.

Warum?

Der einheitliche Gedankenkreis, wie ihn die ersten drei Grundsätze anstreben, ist, wie wir wissen, nicht bloß ein wesentliches Stück der intellektuellen Bildung, sondern auch eine notwendige Vorbedingung der Charakterbildung. Allein ein fester Charakter ist als solcher nicht notwendig ein guter. Darum dürfen vorab in dem einheitlichen Gedankenkreise die religiös-sittlichen Vorstellungen (inkl. Gefühle u. s. w.) nicht fehlen, wie der erste Grundsatz (Vollzahl der Lehrfächer) ausgemacht hat. Sodann dürfen diese religiös-sittlichen Vorstellungen unter sich nicht uneinheitlich sein (zweiter Grundsatz). Ferner dürfen dieselben nicht isoliert stehen (dritter Grundsatz). Endlich (vierter Grundsatz): wie im menschlichen Leibe die Nerven, vom Gehirn und Rückenmark ausgehend, den ganzen Organismus so durchziehen, daß sie ihn beherrschen können, so muß der erziehende Unterricht dahin streben, daß die religiös-sittlichen Wahrheiten (ausgehend vom Religionsunterricht und den übrigen ethischen Fächern) in ähnlicher Weise und zu demselbigen Zwecke den gesamten Gedankenkreis des Zöglings durchziehen.

Nun die Ausführung.

Was von den methodischen Maßnahmen dem Lehrverfahren zufällt, gehört nicht hierher. Hier handelt es sich um die des Lehrplans.

Wie dem achtsamen Leser nicht entgangen sein wird, ist aber der allergrößte Teil des methodischen Weges zu jenem Ziele bereits glücklich zurückgelegt — durch die Ausführung des dritten Grundsatzes (samt den beiden voraufgegangenen). Es handelt sich somit beim vierten Grundsatze in der Thal bloß noch um einen kleinen Rest. Hierbei muß nun zwischen den unteren (elementaren) und den oberen Stufen unterschieden werden, da auf den letzteren die verschiedenen Lehrfächer einen selbständigen Gang beanspruchen.

Auf den elementaren Stufen besteht die vom vierten Grundsatze geforderte Lehrplans-Maßregel darin, daß es jetzt mit den sämtlichen Lehrfächern annähernd so gehalten wird, wie es nach dem zweiten Grundsatze mit den Zweigen eines zusammengesetzten Lehrfaches geschah, — d. h. daß der Religionsunterricht den centralen Lehrgang bildet, und die übrigen Fächer mehr oder weniger, je nachdem es ihre Natur zuläßt,

gleichsam Begleitstoffe werden. Wohl verstanden: ich sage „annähernd", „gleichsam", „ähnlich"; die Unterschiede wird der Leser selbst zu finden wissen. Auf der Fibelstufe würden wir in dem bestehenden „vereinigten Sach-, Sprach-, Zeichen-, Gesang- rc. Unterricht" bereits alles ausgeführt vor Augen haben, wenn die religiösen Stoffe wirklich den Mittelpunkt dieses sog. Sachunterrichts bildeten, — mit andern Worten: wenn die Realstoffe, aus denen die Lese-„Normalwörter" entnommen sind, mit dem Religionsunterricht verbunden, d. h. durch diesen bestimmt wären. Mit einiger Überlegung wird sich übrigens auch dieser Fehler wohl noch wegschaffen lassen. Nur müßte vorher bestimmt ausgemacht sein, welche religiösen Lehrstoffe auf dieser Stufe vorkommen sollen.

Auf den oberen Stufen bietet die Ausführung des vierten Grundsatzes keine Schwierigkeit. Denn da hier die Lehrgegenstände einen selbständigen Gang verlangen, so fällt das, was jener Grundsatz fordert, fast ausschließlich dem Lehrverfahren zu. Dessen Aufgabe besteht dann darin — was auch schon der dritte Grundsatz gefordert hat — die in der vaterländischen Geschichte, im Lesebuche, in der Naturkunde u. s. w. vorkommenden religiös-sittlichen Wahrheiten mit denen im Religionsunterricht vorgekommenen in Verbindung und gegenseitige Beleuchtung zu bringen. Das ist, wie man sieht, eine Aufgabe, welche die Schulpraxis längst kennt, wenn sie auch nicht überall konsequent ausgeführt wurde. — Als Lehrplans-Maßnahme muß dann noch hinzutreten, daß im Lesegange des belletristischen Lesebuches solche Stücke, welche mit bestimmten religionsunterrichtlichen Lektionen inhaltlich verwandt sind, in die Zeit gesetzt werden, wo sie mit den letzteren zusammentreffen. Ähnlich im Gesangunterricht bei den Volksliedern.

Bevor wir uns zu der Frage wenden können, wie die „Allg. Bestimmungen" sich zu dem obigen Grundsatze verhalten, müssen wir eine kleine Exkursion in die Geschichte der Methodik vornehmen. Wie der Leser finden wird, ist dieselbe zur Klärung der Sachlage absolut nötig.

* * *

Auch zur Zeit der Regulative wurde bekanntlich häufig die Formel gehört, daß der Religionsunterricht „im Centrum" des Lehrplans stehen müsse. Manche, namentlich Theologen, verbanden damit auch den Gedanken, daß der Religionsunterricht möglichst viele Lehrstunden haben müsse. Mit der Stundenzahl-Frage hat aber unser vierter Grundsatz an sich nichts zu thun; was er meint, ist, wie wir vorhin gesehen, etwas ganz anderes. Im übrigen kamen die Regulativ-Anhänger über etliche Ratschläge für das Lehrverfahren nicht hinaus. Um die Theorie des Lehrplans, durch deren Maßnahmen (des ersten, zweiten und dritten Grundsatzes) die volle Aus-

Vierter Grundsatz: Der Religionsunterricht muß **im Centrum** des Lehrplans stehen.

Daß der Religionsunterricht nicht isoliert stehen darf, und vollends nicht, wie in der Simultanschule, im Winkel, hat schon der dritte Grundsatz festgestellt. Hier im vierten tritt nun die nähere Bestimmung hinzu, daß er „im Centrum" stehen soll.

Warum?

Der einheitliche Gedankenkreis, wie ihn die ersten drei Grundsätze anstreben, ist, wie wir wissen, nicht bloß ein wesentliches Stück der intellektuellen Bildung, sondern auch eine notwendige Vorbedingung der Charakterbildung. Allein ein fester Charakter ist als solcher nicht notwendig ein guter. Darum dürfen vorab in dem einheitlichen Gedankenkreise die religiös-sittlichen Vorstellungen (inkl. Gefühle u. s. w.) nicht fehlen, wie der erste Grundsatz (Vollzahl der Lehrfächer) ausgemacht hat. Sodann dürfen diese religiös-sittlichen Vorstellungen unter sich nicht uneinheitlich sein (zweiter Grundsatz). Ferner dürfen dieselben nicht isoliert stehen (dritter Grundsatz). Endlich (vierter Grundsatz): wie im menschlichen Leibe die Nerven, vom Gehirn und Rückenmark ausgehend, den ganzen Organismus so durchziehen, daß sie ihn beherrschen können, so muß der erziehende Unterricht dahin streben, daß die religiös-sittlichen Wahrheiten (ausgehend vom Religionsunterricht und den übrigen ethischen Fächern) in ähnlicher Weise und zu demselbigen Zwecke den gesamten Gedankenkreis des Zöglings durchziehen.

Nun die Ausführung.

Was von den methodischen Maßnahmen dem Lehrverfahren zufällt, gehört nicht hierher. Hier handelt es sich um die des Lehrplans.

Wie dem achtsamen Leser nicht entgangen sein wird, ist aber der allergrößte Teil des methodischen Weges zu jenem Ziele bereits glücklich zurückgelegt — durch die Ausführung des dritten Grundsatzes (samt den beiden voraufgegangenen). Es handelt sich somit beim vierten Grundsatze in der That bloß noch um einen kleinen Rest. Hierbei muß nun zwischen den unteren (elementaren) und den oberen Stufen unterschieden werden, da auf den letzteren die verschiedenen Lehrfächer einen selbständigen Gang beanspruchen.

Auf den elementaren Stufen besteht die vom vierten Grundsatze geforderte Lehrplans-Maßregel darin, daß es jetzt mit den sämtlichen Lehrfächern annähernd so gehalten wird, wie es nach dem zweiten Grundsatze mit den Zweigen eines zusammengesetzten Lehrfaches geschah, — d. h. daß der Religionsunterricht den centralen Lehrgang bildet, und die übrigen Fächer mehr oder weniger, je nachdem es ihre Natur zuläßt,

gleichsam **Begleitstoffe** werden. Wohl verstanden: ich sage „annähernd", „gleichsam", „ähnlich"; die Unterschiede wird der Leser selbst zu finden wissen. Auf der Fibelstufe würden wir in dem bestehenden „vereinigten Sach-, Sprach-, Zeichen-, Gesang- rc. Unterricht" bereits alles ausgeführt vor Augen haben, wenn die religiösen Stoffe wirklich den **Mittelpunkt** dieses sog. Sachunterrichts bildeten, — mit andern Worten: wenn die Realstoffe, aus denen die Lese-„Normalwörter" entnommen sind, mit dem **Religionsunterricht** verbunden, d. h. durch diesen bestimmt wären. Mit einiger Überlegung wird sich übrigens auch dieser Fehler wohl noch wegschaffen lassen. Nur müßte vorher bestimmt ausgemacht sein, **welche** religiösen Lehrstoffe auf dieser Stufe vorkommen sollen.

Auf den oberen Stufen bietet die Ausführung des vierten Grundsatzes keine Schwierigkeit. Denn da hier die Lehrgegenstände einen selbständigen Gang verlangen, so fällt das, was jener Grundsatz fordert, fast ausschließlich dem Lehrverfahren zu. Dessen Aufgabe besteht dann darin — was auch schon der dritte Grundsatz gefordert hat — die in der vaterländischen Geschichte, im Lesebuche, in der Naturkunde u. s. w. vorkommenden religiös-sittlichen Wahrheiten mit denen im Religionsunterricht vorgekommenen in Verbindung und gegenseitige Beleuchtung zu bringen. Das ist, wie man sieht, eine Aufgabe, welche die Schulpraxis längst kennt, wenn sie auch nicht überall konsequent ausgeführt wurde. — Als Lehrplans-Maßnahme muß dann noch hinzutreten, daß im Lesegange des belletristischen Lesebuches solche Stücke, welche mit bestimmten religionsunterrichtlichen Lektionen inhaltlich verwandt sind, in die Zeit gesetzt werden, wo sie mit den letzteren zusammentreffen. Ähnlich im Gesangunterricht bei den Volksliedern.

Bevor wir uns zu der Frage wenden können, wie die „**Allg. Bestimmungen**" sich zu dem obigen Grundsatze verhalten, müssen wir eine kleine Exkursion in die Geschichte der Methodik vornehmen. Wie der Leser finden wird, ist dieselbe zur Klärung der Sachlage absolut nötig.

* * *

Auch zur Zeit der **Regulative** wurde bekanntlich häufig die Formel gehört, daß der Religionsunterricht „im Centrum" des Lehrplans stehen müsse. Manche, namentlich Theologen, verbanden damit auch den Gedanken, daß der Religionsunterricht möglichst viele Lehrstunden haben müsse. Mit der Stundenzahl-Frage hat aber unser vierter Grundsatz an sich nichts zu thun; was er meint, ist, wie wir vorhin gesehen, etwas ganz anderes. Im übrigen kamen die Regulativ-Anhänger über etliche Ratschläge für das Lehrverfahren nicht hinaus. Um die Theorie des Lehrplans, durch deren Maßnahmen (des ersten, zweiten und dritten Grundsatzes) die volle Aus-

führung des vierten Grundsatzes erst möglich wird, bekümmerten sie sich nicht. In ihrem Munde war und ist daher jene Formel im wesentlichen fast nichts mehr als eine hohle Phrase. Eigentlich müßte man ihnen raten, den Grundsatz vom centralen Religionsunterricht nicht mehr zu gebrauchen, wenigstens nicht laut; denn wenn sie beim Wort genommen würden, so müßten sie auch die drei vorhergehenden Grundsätze gut heißen: also auch die Berechtigung der Realien anerkennen — und die religionsunterrichtlichen Stoffe in eine Einheit bringen — und im Sprachunterricht das volle Litteraturprincip annehmen — und im Realunterricht die Leitfadenmethode preisgeben — und die Verkümmerung des Realunterrichts in den ein- und zweiklassigen Schulen verurteilen u. s. w. — wozu sie sich doch bis jetzt nicht haben verstehen können. Wollen sie jedoch jene drei voraufgehenden Grundsätze mit allen ihren Konsequenzen gut heißen — nun, dann haben sie erfreulicherweise ihre regulativischen Irrtümer aufgegeben, dann sind wir eben einig.

Ziller, der nach Herbart und Mager für die wissenschaftliche Ausbildung der Theorie des Lehrplans auf deutschem Boden wohl am meisten gearbeitet hat, faßt bekanntlich unsere vier Grundsätze (nebst dem ihm eigentümlichen von den „historischen Kulturstufen") zusammen unter dem Namen „Konzentration". Diese Bezeichnung ist nicht unberechtigt, da in jenen vier Grundsätzen neben andern Funktionen auch die des Konzentrierens steckt. Da aber früher eine Monographie über die Theorie des Lehrplans fehlte, und bei Ziller ihre einzelnen Grundsätze samt deren Verzweigungen nicht in deutlicher Sonderung herausgearbeitet sind: so hat das die bedauerliche Folge gehabt, daß man sich von seiner Konzentrationsidee vielfach nur eine höchst nebelhafte oder wohl gar recht verkehrte Vorstellung machte. In der That hatte sich in nicht wenigen Lehrerkreisen wider die Zillersche „Konzentration" viel Apathie und Antipathie angesammelt, bevor dieselbe ordentlich gekannt war. — Eingedenk des Goetheschen Wortes, „daß allgemeine Begriffe immer auf dem besten Wege sind, Unheil anzurichten," habe ich daher in meinen Aufsätzen zur Theorie des Lehrplans jenen zusammenfassenden Ausdruck „Konzentration" mit Fleiß vermieden und dagegen mein Augenmerk darauf gerichtet, gerade die Einzel-Grundsätze klar und bestimmt herauszuheben — jedem überlassend, unter welchen allgemeinen Namen er das Ganze bringen wolle. Dadurch war wenigstens aller Nebelhaftigkeit thunlichst vorgebeugt. — Allerdings lagen außer diesem auch noch mehrere andere Gründe vor, welche dieses Verfahren anrieten. Ich will sie nennen, und kann nur dringend bitten, daß diejenigen Leser, denen die gute Sache am Herzen liegt, sich dieselben ja recht fest merken.

Erstlich ist der Name „Konzentration" für jene vier Lehrplans-Grundsätze zwar nicht unrichtig, aber auch nicht erschöpfend, da dieselben einen zweiten wichtigen Zweck enthalten, der nicht mit namhaft gemacht wird: die gegenseitige Unterstützung der Lehrfächer. Durch jenen Namen wird der Blick von diesem Zwecke der Lehrstoff-Verknüpfung abgelenkt. Das hat bereits sehr böse Folgen gehabt. Ich will beispielsweise nur an das Thema dieses Aufsatzes, an die wichtige gegenseitige Unterstützung von Sach- und Sprachunterricht erinnern. Natürlich wird diese Wahrheit im Kreise der Zillerschen Schüler nicht verkannt, geschweige verleugnet. Und doch hat es geschehen können, daß die oben besprochenen Konsequenzen dieser Wahrheit, dieweil sie nicht unter den Gesichtspunkt des einheitlichen Gedankenkreises fallen, bisher noch niemals aus jenem Kreise energisch bekannt und verteidigt worden sind. Seit 20 Jahren habe ich vereinsamt dafür kämpfen müssen, bis jüngst wenigstens Dr. Rein und seine Mitarbeiter sich meiner erbarmt haben. Mittlerweile ist dann — um von andern Mißständen nicht zu reden — ein großer Teil der preußischen Schulen seit vielen Jahren mit einem verkümmerten Realunterricht belastet gewesen, und der Rechtsboden dieses Lehrfaches gründlich unterminiert worden.

Zum andern standen und stehen in der offiziellen Methodik jedem der vier Grundsätze besondere Hindernisse im Wege. Für jeden einzelnen muß besonders gestritten werden und zwar genau in ihrer Reihenfolge. Es würde ganz unnütz sein, über den zweiten zu disputieren, bevor der erste anerkannt ist, oder über den dritten, bevor die beiden vorhergehenden gebilligt sind u. s. w. Man mußte sich daher hoch freuen, als die „Allg. Bestimmungen" wenigstens den ersten Grundsatz, wenn auch nur in seinem äußerlichsten Sinne, zur Ausführung brachten. Und wenn die preußische Schulbehörde jetzt, nach 10 Jahren, endlich auch den zweiten Grundsatz anerkennte und vom dritten etwa die wichtige Verbindung von Sach- und Sprachunterricht: so würde man wiederum alle Ursache haben, sich herzlich zu freuen, und könnte ihr gern noch etliche Jahre Zeit gönnen, um sich über die übrigen Punkte zu besinnen. Es ist somit klar, daß die Propaganda die Verteidigung der Einzel-Grundsätze ins Auge fassen und darin Schritt vor Schritt, ohne Heuschreckensprünge, vorgehen muß.

Der dritte Grund, der mich den Namen „Konzentration" vermeiden hieß, war historischer Art. Er bezieht sich auf eine Thatsache, welche der jüngeren Lehrergeneration vielleicht nur dunkel bekannt ist. Schon vor ca. 30 Jahren lief einmal das Stichwort „Konzentration" durch die deutsche Schulwelt, und wurde eine Zeitlang mit großer Lebhaftigkeit verhandelt — selbstverständlich nur unter solchen Leuten, die für neue Ge-

danken zugänglich waren. Diese Bewegung rührte, wenn man nach dem ersten Ausgangspunkte fragt, von dem praktisch-genialen Jacotot in Löwen her. Sie hatte sonach mit demjenigen Konzentrations-Begriffe, wie er später auf dem Boden der Herbartschen Pädagogik durch Ziller vertreten wurde, dem Ursprung nach nichts zu thun. Wie weit eine begriffliche Verwandtschaft vorhanden war, wird sich weiter unten zeigen.

Das Interesse für Jacotots Methode war aber unter den deutschen Volksschullehrern nicht gleich anfangs erwacht, als die erste Kunde davon (1830 durch die Schriften von Krieger, Braubach, Hofmann u. s. w.) nach Deutschland kam. Es geschah dies vielmehr erst 20 Jahre später (1850) durch Schulblattaufsätze von Schnell (Brandenburg), Völter (Württemberg), Jungklaaß (Schlesien), Löw (Prov. Sachsen) u. s. w., welche das Konzentrationsthema in Kurs brachten. Das Losungswort „Konzentration" war gleichsam die kurze Übersetzung von Jacotots bekanntem Satze: „Lerne Eins und beziehe alles andere darauf," den er beim fremdsprachlichen Unterricht, diesen als Centrum nehmend, mit großem Geschick ausgeführt hatte — so gut es gehen wollte. Diese Bewegung aus dem Anfange der fünfziger Jahre ist aber damals fast gänzlich im Sande verlaufen. Das einzige greifbare Resultat, was sie der Folgezeit überliefert hat — allerdings auch ein glückliches — ist: unser bekannter „vereinigter Sach- und Sprachunterricht" auf der Fibelstufe. Eine zweite Nachwirkung weniger erfreulicher Art werden wir unten kennen lernen. Was die damaligen eifrigen Verhandlungen und Bemühungen so unfruchtbar machte, läßt sich unschwer einsehen. Jacotots Satz: „Lerne Eins u. s. w.", war genial, aber unklar und darum leicht irreführend. Auf die Zweige eines und desselben Lehrgebietes angewandt, sprach er eine wichtige Wahrheit aus; wurde er aber auf die Gesamtheit der Lehrfächer, die eben verschiedenartig sind, angewandt, so war man bereits auf dem Irrwege, zumal auf der Oberstufe. Das haben die deutschen Kommentatoren, deren Bestrebungen als solche übrigens alle Achtung verdienen, in ihrem Eifer übersehen. Dazu begingen sie den zweiten Fehler, die große Idee, welche ihnen vorschwebte, nach deutscher Art oder Unart in den hochklingenden, figürlich-mysteriösen allgemeinen Ausdruck „Konzentration" zu fassen — bevor sie ihren Inhalt klar und voll erfaßt hatten. Nun konnte die reformatorische Phantasie der Nachtreter erst recht ins Weite schweifen, um den vielversprechenden methodischen Stein der Weisen zu finden, oder vielmehr, da man ihn in jenem Zauberworte bereits zu besitzen meinte, um denselben jetzt flugs zur Anwendung zu bringen. Es war aber noch ein dritter Irrtum im Spiele, der schlimmste, der wahrscheinlich die andern mitverschuldet hat. Man meinte, das große Problem, was der Phantasie

vorschwebte, auf dem Gebiete des Lehrverfahrens lösen zu können, während es umgekehrt zunächst auf dem des Lehrplans angefaßt sein will. Der Irrtum ist erklärlich. Die deutsche Didaktik besaß damals keine Theorie des Lehrplans, bekümmerte sich auch nicht darum. Nicht einmal ihr erster Grundsatz (Normalität), welcher die Voraussetzung der übrigen bildet, war ins reine gebracht, — ja nicht einmal das erste Stück der Normalität (Vollzahl der Lehrfächer); denn sonst hätten ja die Regulative nicht die Realien und das Zeichnen fallen lassen können. So liefen denn die Konzentrations-Freunde an der Stelle vorbei, wo die Mittel zur Ausführung lagen, um dahin zu eilen, wo sie nicht zu finden sind. Kein Wunder daher, daß die „praktischen" Experimentatoren mitunter auf die wunderlichsten und albernsten Einfälle gerieten. Man muß dergleichen selber gesehen oder mit eigenen Ohren gehört haben, um sie für möglich halten zu können. Ein paar Beispiele. Einst, auf einer Schulreise, führte mir ein Lehrer in einer einklassigen Schule die Konzentrationsmethode in folgender Weise vor. An einen Schönschreibe-Satz (Denkspruch), der gerade an der Wandtafel stand, wurden durch alle Stufen hindurch alle Lehrfächer angeknüpft. Da kam in raschem Fluge vor: Lautanalyse, Lesen, Buchstabieren, Orthographie, Grammatik, — Religion, Singen, Geschichte, Geographie, Naturbeschreibung, Rechnen und Zeichnen. Das hieß „konzentrierend" unterrichten. — Als Völter den Gedanken aufgriff, die Bibel in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen (in dem damaligen Sinne), und demgemäß auch der naturkundliche Unterricht bis zur Oberstufe hinauf an die biblische Geschichte angeschlossen und namentlich die biblische Naturkunde fleißig berücksichtigt werden sollte: da machte ein eifriger Nachtreter auch allen Ernstes den Vorschlag, den Rechenstoff von unten bis oben vornehmlich aus der Bibel zu wählen.

Daß solche extravagierende Verirrungen dieses „Konzentrieren" bei allen nüchternen Leuten gründlich in Mißkredit brachten, ist nur zu begreiflich; das Wort galt fast für gleichbedeutend mit Schwindel, — so etwa, wie in unserer Zeit auf wirtschaftlichem Gebiete der Ausdruck „gründen".

Diese verspätete Jacototsche Konzentrations-Ära hatte aber noch einen andern Ausläufer, welcher nur zu geeignet war, jenes Stichwort noch schlimmer in Verruf zu bringen. Das Faktum ist auch der jüngeren Lehrergeneration wohlbekannt; doch scheint sein Ursprung vielfach verborgen geblieben oder in Vergessenheit geraten zu sein.

Rechnet man ab, was in den Regulativen politische Tendenz war (wohlfeile Schulmeister u. s. w.), ferner das, was aus alter Praxis stammte: dann ist alles übrige in diesem Lehrreglement, nach der guten

wie nach der schlimmen Seite, nichts anderes als — der legislatorische Niederschlag jener verspäteten und doch verfrüheten „Konzentrierungs“-Begeisterung. Man braucht die Regulative nur flüchtig anzusehen, um die Belege haufenweise auflesen zu können. Summarisch sagt es schon der allgemeine Satz: „Der Lehrstoff ist überall in die nötige und zulässige Verbindung zu setzen, daß ein Unterrichtsfach das andere ergänzt und dem Gesamtzwecke dient.“ Nicht wahr, das klingt schön? — so schön, wie wenn es richtig wäre. Es würde in der That auch richtig sein, wenn man als Sinn und Inhalt unsere vier Grundsätze des Lehrplans-Organismus hineindenkt. Sehen wir nun zu, wie die schönen Worte gemeint waren, — wie diese „nötige und zulässige Verbindung“ der Lehrfächer vollzogen werden sollte. Sie hat zuvörderst dem selbständigen Realunterricht den Hals gekostet. Realunterricht und Sprachunterricht wurden — ohne alle Hexerei — im Lesebuche „konzentriert“; und das nannte man dann „vereinigter Sach- und Sprachunterricht“. Das Münsterberger Seminar soll es gewesen sein, welches zuerst dieses Kunststück gemacht hat — wie ein Beteiligter in Schmids „Pädagogischer Encyklopädie“ (Bd. I, S. 844)*) ernstmütig berichtet. Was die Regulative aus der Konzentrationsidee ergriffen und handhabten, das war, wie man sieht, nicht das, worin im rechten Verstande (der aber damals eben fehlte) ihr Wesen liegt — nämlich die Erzeugung eines einheitlichen Gedankenkreises und die gegenseitige Unterstützung der Lehrfächer, unbeschadet ihrer Selbständigkeit — sondern gerade das bloß sekundäre Moment, die Vereinfachung. Das war der fundamentale Irrtum der Regulative, — jenes Irrlicht, — das schon so viele berückt hat und immer wieder von neuem berückt. Wenn jemand einen Obstbaum pflanzt, so fällt ihm seiner Zeit neben den gewünschten Früchten der kühlende Schatten gratis zu; für sich allein aber, ohne den Baum, ist dieser Schatten schlechterdings nicht zu haben. So verhält es sich auch mit dem sekundären Momente des wahren Konzentrierens, mit der Vereinfachung. Dem Trachten nach der Hauptsache, nach den beiden wesentlichen Zwecken der wahren Konzentration, auf dem Wege der besprochenen vier Grundsätze fällt ein schönes Maß von Vereinfachung

---

*) Es ist sehr bedauerlich, daß dieses so reichhaltige und in vielem Betracht verdienstliche Werk in allen Fragen der Volksschul-Didaktik und der Schulverfassung so stark unter den Einfluß der Regulativ-Periode geraten konnte. Die Verfasser der meisten Artikel aus jenen Gebieten scheinen nichts davon gewußt zu haben, daß schon seit langem (in den Schriften Herbarts, Magers, Zahns u. a.) eine gediegenere und gesundere Pädagogik auf dem Plan und bereits in starkem Vorschreiten begriffen war.

von selbst zu; wer diese Vereinfachung aber isoliert, ohne jene Zwecke und Mittel, haben will, der wird sie nicht erlangen, wenigstens nicht eine solche, die ein Segen ist; — vielleicht läuft er gar einem Irrwische nach, der ihn in einen Sumpf lockt, und das ist den Regulativen richtig begegnet.*) Jene „kunstvolle“ Verbindung von Real- und Sprachunterricht, die das realistische Lernen im Sprachunterricht nebenbei besorgen ließ, war allerdings eine Vereinfachung, aber eine solche, die für die Realien gleichbedeutend war mit Konfiskation; nur sah es nicht so schlimm aus, denn es hieß ja „Konzentration“. Mit dem Zeichnen machte dieses Vereinfachen noch weniger Umstände als mit den Realien: dieses Glied des Lehrkörpers wurde frischweg amputiert. Warum auch nicht? Man stopfte die Lücke mit der Fortschritts-Losung „Konzentration“ zu und hatte dann obendrein noch Ehre davon. — Noch deutlicher tritt an einer andern Stelle hervor, wie wenig damals Wesen und Weg der wahren Konzentration gekannt waren, und wie dazu anstatt der vor allem gewünschten Vereinfachung, weil man sie auf falschem Wege suchte, die greulichste Multiplizierung herauskam. Es ist gerade die Stelle, wo die Regulative ein besonderes Verdienst beanspruchten und in den Augen ihrer Freunde auch wirklich besitzen sollten: der Religionsunterricht. Was finden wir dort? Von dem berüchtigten „Präsenthalten“ der biblischen Geschichten und vom Memorieren der Perikopen wollen wir nicht einmal reden, da dieser didaktische Materialismus dem Gebiete des Lehrverfahrens angehört. Blicken wir lediglich auf den Lehrplan. Anstatt einer Verbindung der einzelnen Zweige zu einem einheitlichen Lehrgange, wie es unser zweiter Grundsatz fordert, findet sich auch hier das diametrale Gegenteil der proklamierten Vereinfachung: mindestens drei gesonderte Lehrgänge, wenn man günstig auslegt, sonst deren noch mehr. Hier sind also die sämtlichen Zwecke der wahren Konzentration verleugnet: die Erzeugung eines einheitlichen Gedankenkreises, die gegenseitige Unterstützung der Lehrstoffe und obendrein die Vereinfachung. Was bleibt da von der Konzentration noch übrig?

*) Mit dem übrigen Teile der Vereinfachung verhält es sich ebenso: er muß im richtigen Lehrverfahren gesucht werden, d. i. in den schulgerechten Lehr- und Lernoperationen. Wer diese treu ausführt — vorausgesetzt, daß er sie ausführen darf — der bekommt die benötigte Vereinfachung von selbst, ohne weitere Sorge und Mühe. Auf anderem, wohlfeilerem Wege ist sie nicht zu haben. — Die sog. Überbürdungsfrage ist für den Kundigen die einfachste von der Welt, aber für alle pädagogischen Dilettanten ein unerforschbares Geheimnis. — Woran mag es doch liegen, daß auf dem Gebiete der höhern Schulen die Lehrer samt den Schulbehörden nicht mit dieser Frage fertig werden können, da sie bekanntlich die Mediziner zu Hülfe gerufen haben, und, wie es scheint, trotz dieser Hülfe auch jetzt noch immer am suchen sind?

Und doch hieß das „Konzentration“ und sogar „vereinfachende“, und alle theologischen Verehrer dieser neuen Schul-Ära klatschten Beifall und viele pädagogische dazu, — darob denn die hervorragendsten unter den theologischen verdientermaßen auch bald avancierten.

Wenn nun die übrigen Lehrer sahen, daß hier die Parole „Konzentration“ schulregimentlich gebraucht wurde, um die Realien zu eskamotieren, das Zeichnen zu amputieren, den religiösen Lehrstoff bis zum schreiendsten Übermaß zu steigern (ungerechnet, daß dabei die kundbaren Grundsätze des Lehrplans gänzlich und die des Lehrverfahrens wenigstens großenteils verleugnet waren); — wenn sie ferner sahen, wie dieses „konzentrierende“ Volksschul-Regulativ dazu dienen mußte, um politischen und andern fremden Tendenzen zulieb auch die Präparanden- und Seminarbildung „konzentrierend“ zu erniedrigen, und dadurch erniedrigende Schulverfassungs-Einrichtungen aufrecht zu halten: ist es da zu verwundern, wenn ihrer viele wider das Wort „Konzentration“ so verschnupft wurden, wie man nur immer gegen Thorheit, Täuscherei und Heuchelei verschnupft werden kann, und sie dieses Wort auch nicht einmal mehr aussprechen hören mochten?

Angesichts dieser historischen Vorgänge, die mir nur zu gut bekannt waren, werden die Leser verstehen, daß ich schon allein darin Grund genug hatte, in meinen Abhandlungen zur Theorie des Lehrplans dem generellen Ausdrucke „Konzentration“ mit Fleiß aus dem Wege zu gehen, zumal derselbe entbehrlich ist, da der Ausdruck „organisches Ineinandergreifen der Lehrfächer“ für die zusammenfassende Bezeichnung ausreicht und das konzentrierende Moment deutlich genug in den einzelnen Grundsätzen hervortritt. Aber wenn diese historische Warnung auch gar nicht vorhanden gewesen wäre, so würden doch schon die oben erwähnten sachlichen Gründe mich genugsam gewiesen haben, in diesen Erörterungen, wie überhaupt, die generellen Namen nur zur Notdurft zu gebrauchen, niemals aber als Parole, als Losung u. s. w., und dagegen die Kraft zum Überzeugen, zum Vordringen, in den klaren und bestimmten Einzel-Grundsätzen zu suchen. Demgemäß kann ich auch allen denjenigen, die mit Hand anlegen wollen, nur aufs dringlichste raten, niemals mit jemandem über ein allgemeines Stichwort zu disputieren, sondern lediglich Schritt vor Schritt und in strenger Reihenfolge die Einzel-Forderungen der Lehrplans-Organisation zu verteidigen.*)

* * *

*) Wie sich der obige Rat auch auf die von Ziller geforderte Berücksichtigung der „historischen Kulturstufen“ anwendet, sagt sich von selbst. Doch will ich noch eine zusätzliche Bemerkung beifügen.

Nehmen wir nach dieser Exkursion die oben zurückgestellte Frage auf: Wie verhalten sich die „Allg. Bestimmungen“ zu dem vierten Grundsatze (centrale Stellung des Religionsunterrichts — im Dienste der Gesinnungs- und Charakterbildung)?

Das läßt sich ausnehmend kurz sagen: sie ignorieren ihn; er ist ihnen gänzlich fremd. Fertig.

Vorab ist festzuhalten, daß diese neue Forderung, wie wir oben sahen, begrifflich nicht in die Reihe der vier konzentrierenden Grundsätze gehört. Um keinen Nebel aufkommen zu lassen, muß man dieselbe daher in logischer Beziehung streng gesondert halten. Daraus folgt weiter: wenn über Konzentration des Unterrichts verhandelt wird, dann darf nie verlangt oder vorausgesetzt werden, daß jener Zillersche Grundsatz ohne weiteres schon stillschweigend mit eingerechnet sein solle. Wer das doch thut, der macht sich eines schlimmen Fehlers schuldig und bereitet selber der guten Sache Hindernisse: die Anerkennung der konzentrierenden Grundsätze wird aufgehalten, und die Verständigung über die „historischen Kulturstufen“ wird zum wenigsten nicht gefördert. Ganz anders würde die Sache stehen, wenn die vier Konzentrations-Grundsätze bereits allgemein in Geltung wären. Darum muß jener separate Punkt auch durchaus separat verhandelt werden.

Von der begrifflichen Seite ab- und auf die praktische hingesehen, hat der Gedanke der „historischen Kulturstufen“ in Zillers Sinn ja etwas mit der Konzentration zu thun. Wer die theoretische Erörterung dieser Idee in Zillers „Grundlegung“, und ihre unterrichtliche Behandlung bei Rein („Erstes u. s. w. Schuljahr“) achtsam liest, dem muß bald in die Augen springen, daß die Berücksichtigung der „historischen Kulturstufen“, wie sie dort gefaßt sind, nicht nur die Ausführung der konzentrierenden Funktion der vier Grundsätze (d. i. die Erzeugung eines einheitlichen Gedankenkreises) erleichtert, sondern auch dieses Konzentrieren selbst beträchtlich verstärkt. Das steht also ebenfalls fest. — Daß diese Idee in ihrem allgemeinen Sinne einen gewissen psychologischen Anhalt und darum auch eine gewisse pädagogische Berechtigung habe, ist ohnehin wohl niemals bezweifelt worden. Haben doch auch früher schon manche Pädagogen davon gesprochen; nur wußten sie keinen Rat, wie der Gedanke praktisch gemacht werden könne. Ob nun die Stoffe, wodurch Ziller die historischen Kulturstufen im Lehrplane vertreten läßt, richtig gegriffen sind, und wie weit diese praktische Ausprägung des Gedankens auch in den wenigklassigen Schulen ausgeführt werden könne: das ist eben die Frage, um die es sich handelt.

Über meine Stellung zu dieser Frage habe ich mich in der Schrift „Der didaktische Materialismus“ (S. 99 ff.) bereits näher ausgesprochen und muß hier darauf verweisen. Eins nur möchte ich noch beifügen resp. wiederholen.

Diese Frage ist bei weitem noch nicht in dem Maße monographisch durchgesprochen, daß die Schulpraxis zu ihr Stellung nehmen könnte. Einen dankenswerten Beitrag dieser Art hat übrigens Herr Seminarlehrer Staude unlängst geliefert — in Reins „Pädagogische Studien“ (neue Folge, 2. Heft). Nicht einmal die theoretische Seite — die psychologische Begründung und die Fixierung der Kulturstufen in der Geschichte — ist genügend erörtert; geschweige die praktische

Offen geredet — die „Allg. Bestimmungen“ konnten auch nicht anders. „Konnten?“ Nun ja, für solchen Fall drückt man sich, wie ich meine, so aus. Der Beweis läßt sich übrigens fast ebenso schnell sagen wie die Behauptung.

Aus politischen Gründen — was man aber in der diplomatischen Sprache anders ausdrückt — mußten die „Allg. Bestimmungen“ so gedacht und komponiert werden, daß auf ihrem Boden und unter ihrem Dache auch die sog. paritätischen Simultanschulen leben könnten. Da nun diese Simultanschulen den Religionsunterricht in den Winkel stellen müssen, so konnten doch die „Allg. Bestimmungen“ nicht vorschreiben, daß er im Centrum stehen solle. Q. e. d. — Überdies würden ja sonst diese Schulen für herzkrank erklärt worden sein, und dann hätte ja das Ministerium später, auf etwaige Petitionen wider Simultanisierung, nicht den korrekten Bescheid geben können: die Simultanschule unterliege „keinen pädagogischen Bedenken“ — (nämlich nach den „Allg. Bestimmungen“).

Hält man diesen Punkt fest, dann wird auch vollkommen verständlich, warum die Schulbehörden die tiefere Erfassung der Theorie des Lehrplans nun schon zehn Jahre lang konsequent ignoriert und vom offiziellen Schulboden fern gehalten haben,*) — gerade so konsequent wie weiland zur Zeit der Regulative, nur damals aus andern Gründen. Daraus wird dann weiter verständlich, warum diese wissenschaftlichere Anschauung vom Lehrplane bisher auch in den Seminarien so schwer Eingang finden konnte.**)

Seite: die Auswahl des Stoffes und die Anwendung auf die verschiedenen Schularten (ein-, zwei- und mehrklassige Schule).

So weist also auch dieser Stand der Dinge — noch abgesehen von den bereits entstandenen Hemmnissen der Verständigung — nachdrücklich auf den oben ausgesprochenen Rat hin: Wem die Konzentration des Unterrichts am Herzen liegt, der halte ja die vier konzentrierenden Grundsätze sorgfältig geschieden von der Idee der „Kulturstufen“, und helfe vor allem, daß wenigstens jene bald zur allgemeinen Geltung gelangen. Wie der vorliegende Aufsatz zeigt, ist schon allein an diesem Punkte noch übergenug zu thun.

*) Der „Verein für wissenschaftliche Pädagogik“ möge sich das zu Herzen nehmen.

**) Beispielsweise sei nur an die denkwürdigen Verhandlungen des letzten Seminarlehrertages in Berlin (1880) über den Reinschen Vortrag (Präparanden- und Seminarbildung) erinnert. Bei diesem Thema handelt es sich darum, ob der Präparanden-Lehrplan qualitativ vollständig (1. Grundsatz) sein soll oder nicht, und ob der Seminar-Lehrplan monströs bleiben soll oder nicht; und das sind doch Fragen, die recht eigentlich zur Theorie des Lehrplans gehören und zwar zum A B C derselben.

Unsere Beleuchtung der „Allg. Bestimmungen" ist beendigt.

Sie hat ergeben, daß in der didaktischen Anschauung dieses Unterrichtsgesetzes die vier Hauptgrundsätze der Theorie des Lehrplans leider sämtlich fehlen, sämtlich — ohne Ausnahme.*)

Der tiefere Ursprung der Mißstände im Real- und Sprachunterricht, die uns zu dieser Untersuchung veranlaßten, hat sich uns deutlich erschlossen. Die Fehler methodischer Art stammen, wie wir sahen, aus der Verleugnung des 3. Grundsatzes, der in erster Linie die gegenseitige Unterstützung von Sach- und Sprachunterricht fordert; und die Verkümmerung des Realunterrichts in den ein- und zweiklassigen Schulen schreibt sich her — teils aus der vorgenannten Quelle, teils aus der Verleugnung des 1. Grundsatzes, der allem voraus die Normalität des Lehrplans verlangt, also unbedingt und überall.

Allein wie bedeutsam diese Mißstände im Real- und Sprachunterricht auch sind, da volle zwei Drittel aller Lehrgebiete darunter leiden, so bilden sie doch nur einen kleinen Bruchteil derjenigen methodischen Mängel, welche die Ignorierung der sämtlichen Grundsätze der Lehrplans-Organisation zur Folge hat, — ungerechnet die gefährlichen Konsequenzen, welche sich für die Existenzberechtigung der Realien daran knüpfen. Diese Lücke**) in den „Allg. Bestimmungen" ist in der That ein Gebrechen von wahrhaft kolossaler Tragweite. Es wird daher am Platze sein, die lange Reihe der Folgen übersichtlich vor das Auge zu rücken.

Aus der Verleugnung des I. Grundsatzes (Normalität) schreibt sich her:

1. die Verkümmerung des Realunterrichts in den ein- und zweiklassigen Schulen;
2. die Unsicherheit der Existenz des Realunterrichts überhaupt.

Aus der Verleugnung des II. Grundsatzes (Einheitlichkeit des Lehrganges in jedem zusammengesetzten Fache);

3. im Religionsunterricht anstatt des einheitlichen Lehrganges drei resp. vier separate Lehrgänge;

*) Denn die beiden Einzelpunkte, worin die „Allg. Bestimmungen" mit jenen Grundsätzen zusammentreffen — die Vollzahl der Lehrfächer und der sog. „vereinigte Sach- und Sprachunterricht" auf der Fibelstufe — sind, wie oben gezeigt wurde, nicht aus der wissenschaftlichen Erfassung des Lehrplans heraus gedacht, sondern stammen aus andern Quellen. Dieses Zusammentreffen ist zwar erfreulich, aber bloß etwas Zufälliges.

**) Der Leser mag hier an meine frühere Äußerung („Der didaktische Materialismus" S. 14. Ges. Schr. II. 2. S. 9) gedenken: „die Mängel der „Allg. Bestimmungen" liegen weniger in dem, was sie sagen, als in dem, was sie verschweigen." Er wird jetzt verstehen, wie dies gemeint war.

4. im humanistischen Realgebiete — **zwei** Lehrgänge;
5. im naturkundlichen Realgebiete — **zwei** Lehrgänge.

Abgesehen von den **direkten** Folgen dieses Auseinanderreißens zusammengehöriger Stoffe (indem einerseits kein einheitlicher Gedankenkreis entsteht und andrerseits die Stoffe sich gegenseitig nicht im Erkennen und Behalten unterstützen können), hat es auch noch die **indirekte** Folge:

6. daß das **Übermaß** des Lehrstoffes begünstigt wird.

Da im Religionsunterricht, wo am schlimmsten wider den obigen Grundsatz gesündigt wird, dem einheitlichen Lehrgange noch andere als pädagogische Hindernisse im Wege stehen, während im Realunterricht die Reform von der Pädagogik allein abhängt, mithin hier leichter durchgesetzt werden kann: so verdient auch noch die Nachwirkung ernstlich beachtet zu werden.

7. daß die irrige theologische Ansicht, welche im Religionsunterricht von einem einheitlichen Lehrgange nichts wissen will, durch das derzeitige, schlechte Beispiel des Realunterrichts in ihrem Irrtum **gestärkt** wird;

während umgekehrt auch dort die Reform sich bald vollziehen würde, wenn die Schulmänner den obigen Grundsatz principiell anerkennten und kraft ihres pädagogischen Rechts im Realunterricht mit gutem Beispiel vorangingen.

Aus der Verleugnung des III. Grundsatzes (unterrichtliche Verbindung der verschiedenen Lehrfächer):

A. Verbindung von Sach- und Sprachunterricht:

8. der Realunterricht kann von der mangelhaften **Leitfaden-Methode** nicht loskommen;
9. der Sprachunterricht kann nicht zum **vollen Litteraturprincip** fortschreiten.

Abgesehen von den **direkten** Folgen dieser beiden Fehler (mangelhaftes realistisches Lernen und mangelhafte, dazu einseitige Sprachbildung), haben dieselben auch noch die **indirekte** Nachwirkung:

10. daß im Realunterricht das **Stoffübermaß** begünstigt wird;
11. daß im Sprachunterricht das **Übermaß der Grammatik** begünstigt wird;
12. daß im Sprachunterricht die **Onomatik** fehlt;
13. daß der **Begriff des belletristischen Lesebuches** nicht völlig aus seiner alten Verwirrung herauskommen kann:

was dann wieder zum Mißbrauch dieses Buches verleitet

(s. ein- und zweiklassige Schule), und noch andere trübselige Dinge im Gefolge hat.*)

B. Verbindung von Sach- und Formunterricht;

C. Verbindung der sachunterrichtlichen Fächer untereinander.

[Da diese beiden Forderungen oben in der Untersuchung nicht näher zur Sprache gekommen sind, so wollen wir auch hier daran vorbeigehen. Der Leser darf übrigens getrost dafür ein halbes Dutzend Einzelmängel zu der laufenden Reihe hinzurechnen.]

Aus der Verleugnung des IV. Grundsatzes (centrale Stellung des Religionsunterrichts):

14. der religiös-sittliche Gedankenkreis des Zöglings bleibt zu isoliert und hat darum auf die andern Gedankenkreise zu wenig Einfluß;

oder mit andern Worten: im Lehrplan fehlt unter den Maßnahmen für die Gesinnungs- und Charakterbildung gerade das, was in einem Gewölbe der Schlußstein ist.

Dazu kommt die Konsequenz:

15. mit der Ignorierung des 4. Grundsatzes wird die paritätische Simultanschule, wo der Religionsunterricht isoliert steht, für ebenso normal erklärt als die konfessionelle, d. i. die einheitliche Schule.**)

---

*) Zwei dieser „Trübseligkeiten" sind oben in der Untersuchung mit Absicht nicht erwähnt worden, obwohl sie vor den Füßen liegen. Eine will ich hier wenigstens nennen: das bösartige Monopol- resp. Pfründen-System, dem die Schulbehörde bei den belletristischen Lesebüchern die Thür geöffnet hat. (Andere Triebkräfte brauchen darum nicht ausgeschlossen zu sein.) Die zweite möge der Leser selbst suchen. Freilich wird ihm wahrscheinlich auch noch nicht sofort klar sein, wie denn das Monopolsystem mit der Nebelhaftigkeit des Lesebuch-Begriffs zusammenhängen könne. Nun, wenn er diese Verbindungsbrücke findet — es ist eine gewisse irrige Vorstellung von der pädagogischen (kulturpolitischen) Bedeutung des sog. Lesebuchs — dann hat er die ungenannte zweite Trübseligkeit. — Es giebt bekanntlich Einsichten in den Zusammenhang des Weltlaufs, die nur da in den rechten Händen, d. i. fruchtbar sind, wo sie durch eigenes Nachdenken erworben werden.

**) Hierbei sei aber nochmals darauf aufmerksam gemacht, daß der 4. Grundsatz nur dann Halt und wirklichen Wert hat, wenn die drei übrigen Grundsätze seine Unterlage bilden. Ohne diese schwebt er in der Luft und ist nicht viel mehr als eine Phrase. Im Grunde ist er noch weniger als das, nämlich eine Phrase, hinter der ein Widerspruch, eine Lüge steckt; denn von einer Einheitlichkeit des Gesamtgedankenkreises reden im Interesse der religiösen Erziehung und daneben im Religionsunterricht selbst das Gegenteil der Einheitlichkeit dulden — das reimt sich doch schlecht. Darum: entweder weg mit der Phrasenmacherei — oder man erkenne auch die paritätische Schule als normal an.

Aus der Verleugnung aller 4 Gründe zusammen:

Durch den 1. Grundsatz wird die Vollzahl der Lehrfächer zwar proklamiert, aber noch nicht demonstriert; erst durch die drei folgenden Grundsätze erhält die Vollzahl ihre Erklärung und Begründung. Wo daher alle vier Grundsätze fehlen oder auch nur die drei letztern, da hat das die Folge,

16. daß es bloß dem Zufall unterliegt, ob die Zahl der Lehrfächer glücklich voll gegriffen wird, oder eine Überzahl oder eine Minderzahl herauskommt;

wie letzteres den ein- und zweiklassigen Schulen auch richtig passiert ist.

Daraus folgt ferner speciell für den Realunterricht in jetziger Zeit:

17. daß sein didaktischer Rechtsboden höchst schwach ist, —

so schwach, daß es nicht einmal eines besonders starken Druckes von oben bedarf, um dieses Lehrfach mit allen seinen Leitfäden in den Abgrund sinken zu lassen.

Diese Gefahr steigert sich noch, weil die im Dienste der „Allg. Bestimmungen" stehenden Leitfäden tagtäglich geschäftig sind, durch die von ihnen verschuldeten Mängel im realistischen Lernen und im Lesen den Rechtsboden des Realunterrichts immer mehr zu unterminieren — bis er von selber einbricht.

Da haben wir übersichtlich vor Augen, was für einen Unterschied es macht, ob der Lehrplan laienhaft als ein purer Haufen von Lehrfächern, oder wissenschaftlich als ein organisches Geglieder begriffen wird. Hatte ich nun recht, oben zu sagen, daß jene Lücke in den „Allg. Bestimmungen" ein Gebrechen von eminenter Tragweite sei?

Noch eine Bemerkung wider Mißdeutung oder Mißbrauch — dann können wir schließen.

Der vorstehende Aufsatz, zumal der letzte Abschnitt, hat in den „Allg. Bestimmungen" eine lange Reihe schlimmer Mängel und Schwächen bloßgelegt. Aber nirgends ist in allgemeinen Ausdrücken, ins blaue hinein, getadelt worden; vielmehr wurden die gemeinten Fehler stets so bestimmt wie möglich bezeichnet und zugleich ebenso bestimmt die entsprechenden Reformen genannt. Gleichwohl mag es Leute geben, welche, dieweil sie zur Sache just nichts zu sagen wissen, jetzt wie weiland bei der Schulverfassungskritik mich aus ihrem konservativ-politischen Katechismus belehren wollen: es sei nicht patriotisch, an obrigkeitlichen Anordnungen, zumal an hohen, so mit einem Male die volle Blöße aufzudecken. Darauf ist meinerseits nur zu bemerken — nicht zur Verantwortung, bloß um meine

Meinung zu sagen: mein Gewissen will mit solchem Patriotismus nichts zu schaffen haben, der es fertig bringt, sauer süß und süß sauer zu nennen, und dessen Konservatismus darin besteht, alte Mißstände „wie eine ewige Krankheit forterben“ und dadurch „Elend zu hohen Jahren kommen zu lassen“. Daneben weiß ich wohl, was ein Christ der Obrigkeit und ihren Ordnungen schuldig ist, und bin allezeit beflissen gewesen, danach zu thun.

Vielleicht gedenkt aber ein sonderlich Kluger, der sich nicht so kurzer Hand abschütteln lassen will, mich zu inquirieren: warum denn meine Kritik samt den dringlichen Reformvorschlägen nicht früher gekommen wäre? warum sie erst ein ganzes Jahrzehnt hätte verstreichen lassen? — Wohlan, darauf soll ihm eine genaue Antwort werden, und ich denke, daß er dann auf ein weiteres Inquirieren gern verzichten wird.

Alles, was in der vorliegenden Abhandlung zur Sprache kommt, das ist schon **vorlängst** von mir zur Sprache gebracht worden **und zwar sofort nach dem Erscheinen der „Allg. Bestimmungen“**, und noch anderes dazu, was diesmal übergangen werden mußte (Lehrverfahren), und alles noch ausführlicher als hier. Zuerst in den „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans“ (1873, Ges. Schr. II. 1), zu welcher Arbeit schon am zweiten Tage nach dem Erscheinen der „Allg. Bestimmungen“ das Papier zurechtgelegt wurde. Das Buch war, so wie es vorliegt, in meinem Sinne noch nicht ganz fertig: es fehlte das Kapitel von der Verbindung der sachunterrichtlichen Fächer untereinander; aber ich hatte Eile. Dem neuen Unterrichtsgesetze droheten viele Gefahren, die bedrohlichsten aber lagen, wie ich mir sagen mußte, in seinen Fehlern und Schwächen. Da drängte es mich, so viel als möglich dazu zu helfen, daß es wenigstens nicht durch seine eigenen Mängel wieder zu Fall käme. Das rückständige Kapitel folgte sodann in dem Ergänzungsaufsatze über „Die unterrichtliche Verbindung der Wissensfächer“ (Ev. Schulbl., 1875, Ges. Schr. II. 1). Damit war die Theorie des Lehrplans, soweit sie mir sich erschlossen hatte, vollständig dargelegt. Wer also meine Stellung zu den „Allg. Bestimmungen“ in allem, was zur Theorie von der organischen Gliederung des Lehrplans gehört und daraus folgt, **wissen wollte**: der konnte es aus der genannten Monographie sicher und genau erfahren. Daß die Anhänger der Regulative in der Schulinspektion, in den Seminarien und Volksschulen, die doch von ihrem Standpunkte aus vieles an den „Allg. Bestimmungen“ zu tadeln wußten und jede derartige öffentliche Kritik gewöhnlich sorgfältig buchten, von

jenen meinen Abhandlungen auch nur Notiz genommen hätten, — davon ist mir aus ihrer pädagogischen und theologischen Presse nichts bekannt geworden; wie denn andrerseits unter denen, welche die „Allg. Bestimmungen“ freudig begrüßten, die Anhänger der Leitfaden-Methode gleichfalls meistens teilnahmlos an jener Monographie vorbeigegangen sind.

Nunmehr konnte ich mich zur Theorie des Lehrverfahrens wenden, um auch bei diesem zweiten Teile der Methodik meine Bedenken wider die von den „Allg. Bestimmungen“ und ihren Exekutoren geduldete resp. gelehrte und protegierte Lehrweise darzulegen. Das ist geschehen — zunächst in der pädagogisch-psychologischen Abhandlung über „Die schulmäßige Entwicklung der Begriffe“ (1877, Ges. Schr. I. 2), wobei zugleich die schulgerechten Lehr- und Lernoperationen (zur Durcharbeitung des Stoffes in jeder Lektion) entwickelt wurden. Sodann — da dieses schrecklich „theoretische“ Elaborat, wie zu erwarten war, an den bezeichneten Stellen erst recht keinen Anklang finden konnte — in andringlicherer Weise in der Abhandlung: „Der didaktische Materialismus“. Hier wurde das, was in dem vorigen Aufsatze „theoretisch“ über das Lehrverfahren gesagt war, nunmehr in aller Form auch kritisch angewandt — zwar nicht direkt auf die „Allg. Bestimmungen“, sondern auf die von den Schulbehörden gut geheißene und protegierte Lehr- und Aufsichtspraxis, natürlich unter Vorkehrung der handgreiflich-anschaulichsten Charakterbeispiele. Die genaue Adresse war übrigens auch durch den Nebentitel „eine zeitgeschichtliche Betrachtung“ unmißverständlich bezeichnet. — Ich kann somit für den obigen Inquirenten auch hier nur wiederholen: wem daran lag, meine Stellung zu dem Lehrverfahren der „Allg. Bestimmungen“ zu wissen, dem war dazu die ausgiebigste Gelegenheit geboten.

So hat also nicht erst der vorliegende Aufsatz wider die Mängel der „Allg. Bestimmungen“ Zeugnis abgelegt; es ist dies vielmehr **ein ganzes Jahrzehnt hindurch** uno tenore und nach meinen besten Kräften geschehen.

Aus guten Gründen waren aber die ersten jener Publikationen der Form nach vornehmlich theoretisch-erörternder Art; eine Kritik in direkter Anwendung auf die „Allg. Bestimmungen“ wurde mit Fleiß vermieden. Unter den damaligen Umständen war diese Form der Aufsätze gerade durch ihren Zweck aufs bestimmteste gewiesen. Dieser Zweck bestand eben darin, die durch die „Allg. Bestimmungen“ gewonnenen Fortschritte festzuhalten, was aber nach meiner Überzeugung nur dadurch geschehen konnte, daß die daran hängenden Mängel möglichst bald weggeschafft wurden. Nun hatte aber diese neue Unterrichtsordnung principielle Gegner — aus allerlei

Gründen, und deren Zahl war groß. Der Lehrerstand dagegen mußte in ihr einen großen Fortschritt erblicken im Vergleich zu den Regulativen, — auch schon im Volksschulreglement, noch mehr aber in den Bestimmungen über die Präparanden- und Seminarbildung und in der eingerichteten Rektorprüfung. Ihm mußte daher auch anliegen, die neue Volksschul-Lehrordnung trotz aller anhaftenden Schwächen principiell aufrecht zu halten, — schon darum, weil die anderen wichtigen Reglements darauf ruheten. Fiel jene, so fielen diese mit. Eine direkte Kritik der „Allg. Bestimmungen“ von meinem Standpunkte aus, unter Aufdeckung aller speciellen Mängel, hätte daher von andern Händen leicht zu Zwecken benutzt werden können, denen ich gerade entgegenarbeiten wollte. Bei dem rein theoretischen Charakter meiner ersten Abhandlungen war diese Gefahr jedoch nicht zu befürchten. Ich wußte nur zu gut, daß die meisten Anhänger der Regulative, zumal die theologischen und parlamentarischen, solche Schriften gar nicht einmal lesen. Wurden dieselben da und dort doch gelesen, und fand man, daß die darin erörterten Grundsätze an den „Allg. Bestimmungen“ Kritik übten, so konnte auch nicht verborgen bleiben, daß diese Kritik sich noch stärker wider die Regulative kehrte. Zu Gunsten der alten Lehrordnung ließen sich also diese Grundsätze schlechterdings nicht verwenden. Bei Lesern anderer Art durfte getrost vorausgesetzt werden, daß sie wüßten, meine Reformvorschläge zielten in erster Linie lediglich dahin, die durch die neue Lehrordnung gewonnenen Fortschritte zu befestigen.

Aber auch noch von einer andern Seite her wurde ich gewiesen, jene Publikationen so einzurichten, wie es geschehen ist, und überdies mit dem Erstlinge derselben möglichst zu eilen, — beides eben im Interesse der „Allg. Bestimmungen“ selbst. Als durch das neue Volksschulreglement, wie ich lebhaft gewünscht hatte, die Vollzahl der Lehrfächer eingeführt wurde, während doch die notwendigen Vorbedingungen ignoriert waren — nämlich die Grundsätze der organischen Gliederung des Lehrplans und jene unerläßlichen Forderungen, welche ein gründliches Lernen an das Lehrverfahren stellt: da sah ich voraus, daß bei der traditionellen Lehrweise und der traditionellen Schulaufsicht unvermeidlich ein greuliches Stoffübermaß nebst dem obligaten Hetzen, Stopfen, Plagen und Seufzen hereinbrechen würde.*) Ich sah ferner voraus, daß dann viele Lehrer, und wohl gerade die besseren zuerst, bald dieses Stopfens und Plagens leid werden, aber dieweil ihnen die wahren Quellen des Übels unbekannt wären, den Grund in den hinzugekommenen Realien suchen würden, also

*) S. das Nähere in der Schrift: „Der didaktische Materialismus“.

gerade da, wo das Hauptverdienst der „Allg. Bestimmungen“ liegt, mit dem dieselben stehen und — fallen. In der That, das neue Unterrichtsgesetz bedurfte dringend des Schutzes und der Stütze — vom ersten Tage an, aber nicht sowohl wegen der Stärke seiner Gegner, als wegen der großen methodischen Mängel, welche an den gewonnenen Fortschritten hingen, und wegen der Schwäche seiner Freunde gerade auch im Lehrerstande. Darum beeilte ich mich, wenigstens diejenigen Kollegen, welche durch meine Feder erreichbar wären, auf die wahren Quellen der ihnen drohenden oder bereits fühlbaren Übel aufmerksam zu machen — zuerst durch die Hauptschrift, die „Grundlinien“, und dann fortgesetzt durch die folgenden Abhandlungen. Ich durfte zuversichtlich hoffen, daß schon die „Grundlinien“ denjenigen Lehrern, welche dieses Schriftchen einer näheren Beachtung würdigten, einen zwiefachen Dienst leisten würden. Einmal war ihnen durch den Aufschluß über die eigentlichen Ursachen der anrückenden Stoffüberbürdung guter Rat angeboten, wie sie sich (durch bessere Einrichtung des Lehrplans u. s. w.) wider jenes Übel schützen könnten, soweit es die obwaltenden Umstände überhaupt zuließen. Das wollte in solcher Lage viel bedeuten, und schon diese Wirkung allein war wohl des Schreibens wert. Zum andern: wenn jenen Kollegen der wahre, tiefere Sitz der Mängel in den „Allg. Bestimmungen“ wirklich klar wurde, dann blieben sie auch davor bewahrt, durch bloßes Lamentieren über das Lehrstoffübermaß (infolge des eingeführten Realunterrichts) den in der Vollzahl der Lehrfächer glücklich errungenen Fortschritt, der die Verbindung aller weiteren Fortschritte bildet, wieder untergraben zu helfen, — wie dies leider anderwärts aus Unkenntnis, wenn auch vielleicht in guter Meinung, nur zu überreich geschehen ist. Daß diese beiden Wirkungen der „Grundlinien“, wo sie wirklich eintraten, eben auch den „Allg. Bestimmungen“ zu gute kommen mußten, sagt sich von selbst.

Fragt man nach dem Erfolge der vorbeschriebenen zehnjährigen Bemühungen, so läßt sich, was den Lehrerstand betrifft, allerdings sagen, daß diese Arbeit nicht vergeblich gewesen ist. Wie aus öffentlichen Zeugnissen in Schulblättern und Konferenzen, und außerdem aus vielen Privatzuschriften hervorgeht, giebt es bereits eine nicht geringe Zahl von Lehrerkreisen, welche den in den „Grundlinien“ u. s. w. entwickelten methodischen Grundsätzen in allem Wesentlichen zustimmen. Daneben giebt es freilich auch noch sehr viele Lehrer, welche nur die symptomatischen Übel kennen und darum lediglich die bekannte Klageformel vom Stoffübermaß still oder laut herseufzen; und vielleicht ist die Zahl derjenigen nicht geringer, welche die Mängel der hergebrachten Methode (im Lehrplan und Lehrverfahren) auch nicht einmal fühlen, mithin die darin liegende Gefährdung der

„Allg. Bestimmungen“ nicht merken, obgleich sie ihnen in dem Schicksale der ein- und zweiklassigen Schulen deutlich vor den Augen steht, — oder gar aus Indolenz sich gar nicht um diese Gefahr bekümmern. Im Blick auf diese Lehrerkreise muß allerdings dringend gewünscht werden, daß bald zahlreichere und tüchtigere Kräfte zum Schutze der guten Sache mit eintreten möchten. — Was sodann die Schulbehörden betrifft, so ist meines Wissens in den seit 1872 ergangenen Unterrichtsverfügungen keine Andeutung vorgekommen, daß die von mir vertretenen Grundsätze des Lehrplans und des Lehrverfahrens dort Gehör und Anklang gefunden hätten. In den Kreisen der offiziellen Methodik scheinen sonach meine im Laufe dieser zehn Jahre erschienenen didaktischen Schriften, obwohl sie gerade zum Schutze der durch die „Allg. Bestimmungen“ gewonnenen Fortschritte gemeint waren, nichts anderes als „die Stimme eines Predigers in der Wüste“ gewesen zu sein.

Bei dieser Lage der Dinge war klar, daß, wenn noch andringlicher als bisher an die hochnötige Fortbildung der „Allg. Bestimmungen“ gemahnt werden sollte, dann der Weg der direkten Kritik betreten werden mußte. Aus naheliegenden Gründen hätte ich diese Aufgabe am liebsten anderen, rüstigeren Kräften überlassen. So war auch mein Entschluß. Da wurde mir durch eine besondere Veranlassung diese beschwerliche und unliebsame Schlußarbeit doch unter die Hände geschoben. Ein heimatlicher Lehrerkreis ersuchte mich zu Anfang der letzten Landtagssession, für einen gewissen Zweck — von dem hier nicht weiter zu reden ist — eine Denkschrift zu verfassen. Das ist geschehen. Als Manuskript hat der Aufsatz leider nichts genützt. Da er nun doch einmal geschrieben war, so dachte ich, man könne versuchen, ob er nicht im Druck etwas mehr Nutzen zu stiften vermöchte. In der vorliegenden Abhandlung haben die Leser jene Denkschrift vor sich; nur ist das ursprüngliche Manuskript stellenweise erweitert und dann im vierten Abschnitte durch die entsprechende eingehende Beleuchtung der „Allg. Bestimmungen“ ergänzt worden.

„Ob aber in der obigen Vorführung so zahlreicher Mängel und Schwächen der „Allg. Bestimmungen“ nicht auch eine starke Anklage steckt?“ — Nun, wenn das einer meint, dann möchte ich wissen, wo denn auf preußischem Boden diejenigen sind, welche sich moralisch berechtigt fühlen, eine solche Anklage zu erheben. Die Anhänger der Regulative unzweifelhaft nicht. Und die übrigen? Sie werden sich erst zu besinnen haben, was denn aus ihrer Mitte vor 1872 dafür gearbeitet worden ist, daß bei der Abfassung der neuen Lehrordnung jene Fehler nicht hätten vorkommen können. Die Sache liegt doch, wie die vorauf-

gegangenen Erörterungen gezeigt haben, einfach so. Alle Mängel, we oben vom Standpunkte der Theorie des Lehrplans in den „Allg. stimmungen" nachgewiesen wurden, — sie sind nichts anderes als Erbteil aus alter Zeit, das unbesehens aus den Reg lativen in die neue Lehrordnung herübergenommen wur Wie war das auch anders zu erwarten? In der Regulativ-Ära ha die Seminare ohne Zweifel recht fleißig ihre praktische Arbeit gethan in der Weise, die ihnen vorgeschrieben war. Daß aber damals aus ih Mitte irgend welche Anregung und Bemühung zur Fortbildung der Thei des Lehrplans ausgegangen wäre, — davon ist wenigstens in der li rarischen Öffentlichkeit nichts bekannt geworden.

Was mir bekannt geworden ist, besteht lediglich darin, daß dort m Dringen auf einen einheitlichen Lehrgang im Religionsunterricht auf me fachen ausdrücklichen Widerspruch stieß und meine Empfehlung des vol Litteraturprincips im Sprachunterricht ignoriert wurde. Wenn nun Stellen, von wo die Fortbildung der Volksschul-Methodik in erster Li erwartet werden muß, damals wenigstens hinsichtlich der Theorie Lehrplans dem konservativen laisser-aller huldigten — vom Lehrverfah wollen wir diesmal nicht reden — was ließ sich dann von minder rufenen Stellen erwarten? Die mit Aktenarbeit belasteten Schulräte die Parlamentarier darf man doch nicht für diese wissenschaftlich-pädagogi Aufgabe in Anspruch nehmen. Dazu waren Herbarts Psychologie Pädagogik damals, wie schon lange vorher auf den preußischen Universitä wie geächtet, — Magers Schriften vergessen, auch unter den Vol schullehrern ohnehin wenig bekannt geworden, — und Zillers ers didaktisches Werk („Grundlegung" 2c.) erschien erst 1865, um vorab längere Zeit zum Ladenhüten verurteilt zu bleiben. Daß unter die Umständen die einsame Stimme eines einfachen Schulblattschreibers den Unterrichtsgesetzgebern hätte ernstliche Beachtung finden sollen, d billigerweise vollends nicht beansprucht werden. — Erst 1872 kam kanntlich wieder etwas mehr Bewegung in die pädagogische Gedankenw Hier muß aber daran erinnert werden, was häufig übersehen wird, in der ministeriellen Volksschul-Konferenz alle methodischen Fra ausdrücklich von der Verhandlung ausgeschlossen waren.*) Es

---

*) Nur zuweilen wurden einzelne methodische Punkte, z. B. beim Religio unterricht, gleichsam im Vorbeigehen kurz berührt. In dieser Weise versuchte daher beim Verhandeln über die Realien auch etwas aus der Theorie des Lehrpl einzuflechten. Das oben mitgeteilte Schema der Lehrfächer, welches auf ihr un richtliches Ineinandergreifen symbolisch hindeutet, war bereits dargelegt. Als a meine Auseinandersetzung dazu überging, die wichtigsten Lehr- und Lernoperatio

wirklich ganz naturgesetzlich zugegangen, wenn die „Allg. Bestimmungen“ hinsichtlich der Theorie des Lehrplans genau in die Fußstapfen der Regulative getreten sind. Soll nun dieserhalb ein Vorwurf erhoben werden, so darf man ihn gewiß nicht ausschließlich an die nächsten Autoren der neuen Lehrordnung adressieren, nicht einmal vornehmlich; vielmehr haben noch sehr viele andere ehrenwerte Leute — oben und unten, rechts und links — darauf Anspruch, ganz besonders in den Seminarien.

Ein anderes wäre es, wenn davon die Rede sein soll, warum seitdem ein ganzes langes Jahrzehnt hat dahingehen können, ohne daß an jenen zahlreichen Mängeln der „Allg. Bestimmungen“ auch nur ein Titelchen gebessert worden ist. (Bei den konservativen Regulativen wurde schon nach fünf Jahren — unter dem Minister v. Bethmann-Hollweg — eine Revision vorgenommen.) Daß jene Mängel nicht genügend zur Sprache gebracht worden seien, kann, wie die obigen Mitteilungen bewiesen haben, jetzt nicht mehr geltend gemacht werden. Überdies steht diese mahnende Stimme, die zur Zeit der Regulative freilich eine sehr einsame war, schon längst nicht mehr allein. Im Verlaufe der letztern neun Jahre haben sich zu dem Ev. Schulblatte noch drei neue pädagogische Zeitschriften gesellt, welche die Grundsätze des organischen Ineinandergreifens der Lehr-

---

zu charakterisieren, um dadurch den Sinn jener schematischen Gruppierung der Lehrfächer zu zeigen und namentlich die gegenseitige Unterstützung von Sach- und Sprachunterricht zu empfehlen, — da bemerkte der Vorsitzende, daß die Konferenz auf die Methodik nicht eingehen dürfe, sondern diese Fragen den Technikern überlassen müsse. Natürlich that es mir sehr leid, auf den berührten, so tief eingreifenden Fragekomplex nicht eingehen zu können; allein ich mußte anerkennen, daß der Herr Minister von seinem Standpunkte aus recht hatte. Aber auch davon abgesehen, — welcher praktische Erfolg wäre von der weiteren Auseinandersetzung zu erwarten gewesen, da ein Thema, wozu ein Buch erforderlich ist, sich ja nicht in einer Konferenzrede abhandeln läßt? Nach Lage der Dinge würde etwa eine Weile darüber kreuz und quer disputiert worden sein — mit dem mutmaßlichen Ergebnis, daß die von mir vertretene Ansicht doch schließlich ganz einsam gestanden hätte. In der That schienen auch die Schriftführer meinen bezüglichen Bemerkungen so wenig Bedeutung beigelegt zu haben, daß in dem Protokoll nichts davon erwähnt wurde, nicht einmal das leicht behaltbare Lehrplans-Schema. Nur in einem Berichte, den eine Berliner Zeitung damals über die betreffende Sitzung brachte, fand sich auch die kurze Notiz, daß ich eine „sinnige“ Gruppierung der Lehrfächer vorgeführt hätte. Ja wohl, — „sinnig“; aber was war ihr Sinn? Der hatte eben nicht verständlich dargelegt werden können. In der That würde es mich recht gefreut haben, wenn wenigstens jene „sinnige“ Gruppierung der Lehrfächer durch einen glücklichen Zufall in die „Allg. Bestimmungen“ hineingespielt worden wäre; denn ich möchte glauben, daß dann manche nachdenksame Leser diesem Fingerzeige in die organische Gliederung des Lehrplans aus eigenem Antriebe weiter nachgegangen sein würden.

fächer mit Entschiedenheit vertreten.*) Auch sind in manchen andern Schulblättern wiederholt Artikel aus derselbigen didaktischen Anschauung heraus erschienen. Für die rasch zunehmende Verbreitung dieser Anschauung zeugt ferner — was in meinen Augen ein besonders erfreuliches Zeichen ist — daß Zillers „Grundlegung", worin dieselbe zuerst in wissenschaftlichem Zusammenhang entwickelt wurde, nach überstandener Winterperiode so schnellen Absatz fand, daß das Werk jetzt schon seit längerer Zeit auf eine neue Auflage wartet. An deutlichen und mannigfaltigen Zeugnissen wider den Standpunkt, aus dem die beklagten Irrtümer der „Allg. Bestimmungen" entsprungen sind, hat es sonach nicht gefehlt. Auch sind die praktischen Folgen jener Irrtümer längst vielen Lehrern an den Lernresultaten sichtbar und dazu auch häufig noch auf anderem Wege übel fühlbar geworden. Wenn daher jemand ob des langen zehnjährigen „konservativen" Gehenlassens der Schulbehörde jetzt nicht mehr bloß klagen zu dürfen glaubt, so weiß ich leider nichts dagegen zu sagen — wenn nicht etwa der oben erwähnte Umstand als Entschuldigung gelten kann, daß die Pädagogik nun einmal die gehorsame Dienerin der Politik sein muß. Nur fragt es sich wieder, an welche offizielle Adresse die Anklage gerichtet werden soll. Ich kann also nur wiederholen: soll ein Vorwurf erhoben werden, dann verlangt jedenfalls die Billigkeit, daß er unter die Vielen, welche darauf ein Anrecht haben, proportional verteilt werde.

Doch lassen wir dieses Kapitel. Reden wir lieber davon, was um der Schule und der Lehrer willen für die Sache selbst zu wünschen und von der Schulbehörde zu erbitten wäre.

Jedenfalls nicht eine sofortige befehlsmäßige Einführung der oben besprochenen Lehrplans-Grundsätze. Das Oktroyieren thut auf dem methodischen Gebiete nicht gut. Es giebt noch eine beträchtliche Anzahl von Lehrern, welche teils mit jenen Grundsätzen nicht hinlänglich bekannt, teils über den einen oder andern Punkt noch nicht mit sich selbst im reinen sind. Hier haben zunächst die Seminarien ihre Aufgabe. Wer im Realunterricht seinen kompendiarischen Leitfaden nicht missen will, der behalte ihn, bis er es leid ist, und das Übermaß der Grammatik dazu. Und wer im Religionsunterricht und in den beiden Realgebieten lieber die herkömmlichen vielen Lehrgänge hat als einen einheitlichen, der behalte sie samt dem obligaten Stoffübermaß ebenfalls, bis er ihrer überdrüssig wird.

*) 1. „Deutsche Blätter für Unterricht und Erziehung", von Mann, Langensalza.
2. „Pädagogische Studien", von Dr. Rein, Seminardirektor in Eisenach.
3. „Die Erziehungsschule", von Dr. Barth, Schuldirektor in Leipzig.

Unser Wunsch kann daher nur dahin gehen, daß die Bahn des gewiesenen Fortschrittes frei gegeben werde — für diejenigen, welche sie betreten wollen. Es wird sich dabei vornehmlich um die zwei Punkte handeln, wo bestimmte schulregimentliche Hindernisse im Wege stehen:

1. um Zulassung der vollen gegenseitigen Unterstützung von Sach- und Sprachunterricht — wozu dann namentlich gehört, daß anstatt des realistischen „kleinen Leitfadens" ein Realbuch mit ausführlicher Darstellung gebraucht und die Grammatik zu Gunsten der Onomatik entsprechend ermäßigt werden darf;
2. um Zulassung eines einheitlichen Lehrganges in den drei sachunterrichtlichen Fächern — also auch im Religionsunterricht.

Die übrigen Konsequenzen der vier Grundsätze haben dann von selbst freien Weg, da ihre Ausführung fast ganz dem Lehrverfahren zufällt.

In einen kurzen Satz gefaßt, heißt das: **Freiheit** für die bezeichneten methodischen Fortschritte — zur Vertiefung der **intellektuellen** und **Gesinnungsbildung**.

Ob dieser Wunsch bald in Erfüllung gehen kann, weiß ich nicht. Ich will nicht prophezeien, denn es ist doppelt und dreifach mißlich auf einem Gebiete, dessen Entwicklung und Wege von fremden Mächten abhängig sind. Darf man davon absehen, dann ist mir unzweifelhaft: bevor das jetzt beginnende zweite Jahrzehnt zu Ende gegangen ist, werden die genannten Grundsätze aus der Theorie des Lehrplans in allen preußischen Seminarien gelehrt und in allen bessern Volksschulen in Übung sein — sei es mit Willen der „Allg. Bestimmungen", oder ohne sie. Die Regulative, die nicht reformiert sein wollten, haben nur noch acht Jahre über das erste Jahrzehnt hinaus bestanden.

Es hat mir einst tief in die Seele geschnitten, als bei einer Verhandlung in der ministeriellen Schulkonferenz der Autor der Regulative erregt herausstöhnte: „Es rast der See und will sein Opfer haben." Ich dachte dabei an diejenigen, welche seine Protektion genossen, aber nichts dazu gethan hatten, um dem Manne rechtzeitig aus seinen Irrtümern herauszuhelfen.

Inhalt der Gesammelten Schriften von F. W. Dörpfeld.

Verlag von C. Bertelsmann in Gütersloh.

(Die schon erschienenen Schriften sind mit * bezeichnet.)

I. Band: **Beiträge zur pädagog. Psychologie.** 2,50 M., geb. 3 M.
- *1. Über Denken und Gedächtnis. 5. Aufl. 2 M., geb. 2,50 M.
- *2. Die schulmäßige Bildung der Begriffe. 2. Aufl. 50 Pf.

II. Band: **Zur allgemeinen Didaktik.** 3,20 M., geb. 3,80 M.
- *1. Grundlinien einer Theorie des Lehrplans. Nebst dem Ergänzungs-Aufsatz: Die unterrichtliche Verbindung der sachunterrichtlichen Fächer. 2. verm. Aufl. 1,80 M., geb. 2,30 M.
- *2. Der didaktische Materialismus. Eine zeitgeschichtliche Betrachtung und eine Buchrecension. 3. Aufl. 1,40 M., geb. 1,90 M.

III.—V. Band. Zur speciellen Didaktik.

III. Band: **Religionsunterricht.** 3,40 M., geb. 4 M.
- *1. Religiöses und Religionsunterrichtliches. 2. Aufl. 2,20 M.
- *2. Zwei Worte über Zweck, Anlage und Gebrauch des Enchiridions der biblischen Geschichte. 4. Aufl. 1,20 M.

IV. Band: **Realunterricht.** 2,30 M., geb. 2,80 M.
- *1. Der Sachunterricht als Grundlage d. Sprachunterrichts. 1,80 M.
- *2. Die Gesellschaftskunde, eine notwendige Ergänzung des Geschichtsunterrichts. 3. Aufl. 50 Pf.

V. Band: **Real- und Sprachunterricht.**
- *1. Zwei dringliche Reformen im Real- und Sprachunterricht. 4. Aufl.
- *2. Heimatkunde; Vorschläge und Ratschläge aus der Schularbeit.

VI. Band: **Persönlichkeit des Lehrers, Fortbild., Konferenzen &c.**

VII. Band: **Schuleinrichtung.**
- *1. Zwei pädagogische Gutachten. 2. Aufl. 1 M.

VIII. und IX. Band: **Schulverfassung.**

X. Band: **Aufsätze verschiedenen Inhaltes.**

*XI. Band: **Zur Ethik.** 1. Die geheimen Fesseln der wissenschaftlichen und praktischen Theologie. Ein Beitrag zur Apologetik. 2. Einige Grundfragen der Ethik. 3 M., geb. 3,60 M.

Hindrichs, E., Hauptl. in Barmen, **Rektor F. W. Dörpfeld**, sein Leben und Wirken und seine Schriften. Mit Porträt. 1,40 M., geb. 2 M.

Heimatkunde

und

Vorschläge und Ratschläge

aus der Schularbeit.

Von

Friedrich Wilhelm Dörpfeld.



Gütersloh.
Druck und Verlag von C. Bertelsmann.
1896.

Inhalt der Gesammelten Schriften von F. W. Dörpfeld.

Verlag von C. Bertelsmann in Gütersloh.

(Die schon erschienenen Schriften sind mit * bezeichnet.)

I. Band: **Beiträge zur pädagog. Psychologie.** 2,50 M., geb. 3 M.
- *1. Über Denken und Gedächtnis. 5. Aufl. 2 M., geb. 2,50 M.
- *2. Die schulmäßige Bildung der Begriffe. 2. Aufl. 50 Pf.

II. Band: **Zur allgemeinen Didaktik.** 3,20 M., geb. 3,80 M.
- *1. Grundlinien einer Theorie des Lehrplans. Nebst dem Ergänzungs-Aufsatz: Die unterrichtliche Verbindung der sachunterrichtlichen Fächer. 2. verm. Aufl. 1,80 M., geb. 2,30 M.
- *2. Der didaktische Materialismus. Eine zeitgeschichtliche Betrachtung und eine Buchrecension. 3. Aufl. 1,40 M., geb. 1,90 M.

III.—V. Band. Zur speciellen Didaktik.

III. Band: **Religionsunterricht.** 3,40 M., geb. 4 M.
- *1. Religiöses und Religionsunterrichtliches. 2. Aufl. 2,20 M.
- *2. Zwei Worte über Zweck, Anlage und Gebrauch des Enchiridions der biblischen Geschichte. 4. Aufl. 1,20 M.

IV. Band: **Realunterricht.** 2,30 M., geb. 2,80 M.
- *1. Der Sachunterricht als Grundlage d. Sprachunterrichts. 1,80 M.
- *2. Die Gesellschaftskunde, eine notwendige Ergänzung des Geschichtsunterrichts. 3. Aufl. 50 Pf.

V. Band: **Real- und Sprachunterricht.**
- *1. Zwei dringliche Reformen im Real- und Sprachunterricht. 4. Aufl.
- *2. Heimatkunde; Vorschläge und Ratschläge aus der Schularbeit.

VI. Band: **Persönlichkeit des Lehrers, Fortbild., Konferenzen rc.**

VII. Band: **Schuleinrichtung.**
- *1. Zwei pädagogische Gutachten. 2. Aufl. 1 M.

VIII. und IX. Band: **Schulverfassung.**

X. Band: **Aufsätze verschiedenen Inhaltes.**

*XI. Band: **Zur Ethik.** 1. Die geheimen Fesseln der wissenschaftlichen und praktischen Theologie. Ein Beitrag zur Apologetik. 2. Einige Grundfragen der Ethik. 3 M., geb. 3,60 M.

Hindrichs, E., Hauptl. in Barmen, **Rektor F. W. Dörpfeld**, sein Leben und Wirken und seine Schriften. Mit Porträt. 1,40 M., geb. 2 M.

Heimatkunde

und

Vorschläge und Ratschläge

aus der Schularbeit.

Von

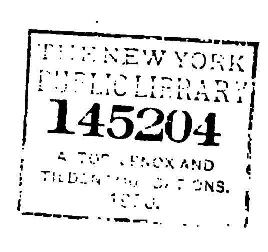
Friedrich Wilhelm Dörpfeld.



Gütersloh.

Druck und Verlag von C. Bertelsmann.

1896.


THE NEW YORK
PUBLIC LIBRARY
145204

Inhalt.

Land und Leute

in der Heimat und in der Fremde

oder:

Heimat- und Weltkunde.

Geographie und Naturkunde, Humanistik und Geschichte.

Ein praktisches Handbuch für den Unterricht in den sog. Realien
auf der Stufe vom 8. bis 14. Jahre.

I. Teil: Geographie.

(Bezüglich der übrigen Teile vergleiche man das Vorwort zu diesem Bande.)

Inhalt.*)

Inhalt des I. Teils.

Die Gestalt des Landes (Geographie).

I. Der heimatliche Anschauungskreis (Schulbezirk).**)

A. Die natürliche Beschaffenheit des Bodens (physische Geographie).

---

*) Die „Heimat- und Weltkunde" oder die sogenannten „Realien" teilt man gewöhnlich in 3 Teile: Geographie, Naturkunde und Geschichte. Bei mir hat dagegen dieses Gebiet des Volksschulunterrichts 4 Teile, nämlich außer jenen dreien noch einen Teil, der die dermaligen Zustände und Verhältnisse des menschlichen Lebens beschreibt, und den ich einstweilen faute de mieux „Humanistik"[1]) nennen möchte. Der Beweis dafür, daß dieser Teil ebenso nützlich und ebenso nötig ist wie irgend ein anderer, wird an seinem Orte zur Genüge geliefert werden. Zum vorläufigen Verständnis sei hier nur bemerkt, daß die „Humanistik" in folgende 5 Abschnitte zerfällt:

1. Der Mensch nach Leib und Seele (Anthropologie). (1. Mos. 1, 26, 27.)
2. Die menschliche Arbeit (Volkswirtschaft). (1. Mos. 1, 28.)
3. Die menschlichen Gesellschaften (Socialistik). (1. Mos. 2, 18.)
4. Die Lebensweise und die Sitten (Ethnographie).
5. Die geistige Kultur (Religiosität, Sittlichkeit, Bildung).

**) Die Lektionen aus der Heimatgeographie gehören dem sachlichen Inhalte nach eben so gut in die Oberklasse wie in die unteren Klassen: nur die Behandlung muß auf den verschiedenen Stufen verschieden sein, auch kann nicht der gesamte geographische Inhalt dieser Lektionen schon in den unteren Klassen durchgenommen werden.

Die in den nachfolgenden Blättern dargelegte methodische Behandlung hat vornehmlich die 3. und 2. Klasse einer vierklassigen

[1]) **Anm. des Herausg.** Später hat Dörpfeld dafür die Bezeichnung Gesellschaftskunde gewählt; vgl. den IV. Band, dem wir diese neue und reife Arbeit einverleibt haben.

B. Die Kulturbeschaffenheit des Bodens (politische Geographie im rechten Sinne).

4. Lektion: Die Kulturbeschaffenheit d. h. die Veränderungen in seiner Beschaffenheit, welche durch die Menschen hervorgerufen worden sind.
5. Lektion: Das kartographische Zeichnen.

II. Die Ferne oder die weite Welt.

A. Die Lektionen für die Mittelstufe resp. für die II. Klasse einer vierklassigen Schule.

6. Lektion: a) Wiederholung und Vervollständigung der Heimatkunde.
   b) Die Erdoberfläche als Ganzes oder die Erdkugel: die Erdteile und Hauptmeere.
7. Lektion: Europa: die Länder, etliche Meeresteile, Flüsse und die Hauptstädte.
8. Lektion: Biblische Geographie: Vorderasien, Ägypten und Palästina.

B. Die Lektionen für die Oberklasse.

1. Lektion: Wiederholung und Vervollständigung der Heimatgeographie.
2. Lektion: Wiederholung der Lektionen 6 und 7 — nebst einigen wenigen Ergänzungen.
3. Lektion: Wiederholung der Lektion 8 — mit Vervollständigung der Geographie von Palästina, dazu: Missionsgeographie.
4. Lektion: Deutschland — der norddeutsche Bund — Preußen (nur das Allernotwendigste).
5. Lektion: Das Flußgebiet des Rheins (genauer, — besonders in hydrographischer und orographischer Hinsicht).
6. Lektion: Die Rheinprovinz — der Regierungsbezirk Düsseldorf (Anschluß an die Heimat).

Geographie.

IV. Klasse (Unterklasse einer vierklassigen Schule).

1. **Heimatsgeographie** (der Anschauungskreis):
   A. Wupperfeld,
   B. Barmen,
   C. Barmen und die nächsten Orte.

20 Stunden.

2. **Biblische Geographie:**

		A. Geschichtliche Lokalitäten.	B. Ergänzungen (Länder).
A. Test.	a) Urzeit:	Ararat	Armenien
	b) Patriarchen:	Ur, Haran	Mesopotamien (Chaldäa)
		Sichem, Bethel, Hebron (Mamre)	Kanaan, Syrien
		Ägypten	Ägypten

Schule im Auge. Was von dem geographischen Inhalte für die 2. und für die 1. Klasse aufzusparen ist, wird der Lehrer nach den eingestreuten Winken und zumal nach einem eigenen praktischen Versuche leicht zu treffen wissen.

	Jordanthal, Sodom, — Gomorra	Jordan, totes Meer
	Morija, Bersaba	
	Geb. Seir, Jabok	Arabien
		10 Stunden.
N. Test. a) Jugendzeit:	Nazareth, Bethlehem, Jerusalem	Prov.: Judäa, Samaria, Galiläa
b) Lehrzeit:	Kana, See Genezareth, Nain, Kapernaum	
c) Leidenswoche:	Bethanien, Ölberg, Gethsemane, Golgatha	Plan von Jerusalem
d) Auferstehung:	Tiberias	
		10 Stunden.

Geographie.

III. Klasse.

1. **Heimatsgeographie** (Anschauungskreis und Umgebung):
   A. Barmen (Wiederholung).
   B. Barmen und die nächste Umgebung (Wiederholung).
   C. Die bekannten Orte des nieder-bergischen Landes.

10 Stunden.

2. **Globus** (alte Welt):
   a) Erdteile: Europa, Asien, Afrika.
   b) Meere: atlantisches Meer, indisches Meer, mittelländisches Meer, nördliches Eismeer, südliches Eismeer, großes Meer.

6 Stunden.

3. **Biblische Geographie:**
   A. Vorder-Asien — nebst Ägypten (Übersicht): Wiederholung und Ergänzung:
   a) Länder: Kleinasien, Armenien, Mesopotamien, Syrien, Kanaan, Arabien, — Ägypten.
   b) Flüsse: Euphrat, Tigris, — Jordan.
   c) Gebirge: Ararat.
   d) Meere: kaspisches Meer, schwarzes Meer, mittelländisches Meer, indisches Meer, — totes Meer.

5 Stunden.

   B. Kanaan (geschichtliche Lokalitäten): wie Klasse II, dazu:
   Moses und Israel: Sinai (Horeb), — rotes Meer (Schilfmeer), — Amalek, Edom, Moab, Arnon, Nebo, Gefilde Moab, — Jericho, Gibeon, — Verteilung des Landes: Juda, Benjamin, Ephraim.

9 Stunden.

N. Test.: wie Klasse V, dazu:
Phönizien,

Ergänzung.
das römische Reich:
a) die vorderasiatischen Länder,
b) Ägypten und Nordafrika,
c) Griechenland, Italien, Spanien und Portugal, Frankreich, Großbritannien.

10 Stunden.

Erster Teil.

Die Gestalt des Landes (Geographie).

I. Der heimatliche Anschauungskreis.

A. Die natürliche Beschaffenheit des Landes.

1. Lektion: Die vier Himmelsgegenden (Richtungen), — Orientierung.

a) Andeutung des Lehrmaterials:

Die Stelle, wo die Sonne aufgeht (im Frühjahr und Herbst) = Ostpunkt (Morgen); — wo sie untergeht = Westpunkt (Abend). Beide Punkte durch eine gerade Linie verbunden, dann durch diese Linie eine zweite auf unserem Standpunkte rechtwinkelig gelegt, nun das Gesicht nach Morgen (Osten, Orient) gerichtet: so zeigt die Linie nach rechts den Mittagspunkt (Süden) und die Linie nach links den Mitternachtspunkt (Norden).

[Bemerkung. Der Lehrer gebrauche anfänglich nur die deutschen Ausdrücke: Morgen, Mittag u. s. w. Die fremden Worte: Osten, Süden u. s. w. können später nach und nach eingeführt werden. Er mache aber darauf aufmerksam, daß die Namen: Morgen, Abend u. s. w. sowohl die Zeit bezeichnen, wann die Sonne aufgeht, untergeht u. s. w., als auch den Ort, wo sie aufgeht u. s. w.]

b) Anwendung des Gelernten:

1. Wenn man mittags sein Gesicht nach der Sonne hin richtet, — welche Himmelsgegend liegt dann zur Linken? zur Rechten? vorwärts? hinterwärts?

Wenn das Gesicht nach Abend gekehrt ist, — wo liegt dann Morgen? Mittag? Mitternacht?

Wenn man abends nach dem Polarstern hinblickt, — welche Himmelsgegend liegt dann zur Rechten? zur Linken? hinterwärts?

2. Wo hinaus fällt der Schatten, wenn die Sonne im Süden steht? wenn sie aufgeht? wenn sie untergeht?

Wo steht die Sonne, wenn der Schatten fällt nach Abend? nach Morgen? nach Mitternacht?

3. Warum hat man eine Windfahne (einen Hahn u. dgl.) auf dem Hause oder Turm? —

Woher kommt der Wind (und wohin geht er), wenn der Hahn nach Osten steht? wenn der Windpfeil nach Süden zeigt? u. s. w. Wie heißt in jedem Falle der Wind?

Wie steigt der Rauch aus den Schornsteinen, wenn kein Wind ist? — Wohin zieht er bei Ostwind? bei Westwind? u. s. w. — Woher kommt der Wind, wenn der Rauch zieht nach Norden? nach Westen? u. s. w.

Woher kommt der Wind, wenn der Hahn auf dem Turm nach dem und dem Orte (Hause ꝛc.) blickt?

4. (Wechsel der Standorte.)

Innerhalb der Schulstube.

a) Wie liegt vom Mittelpunkt der Schulstube aus — diese Wand (oder Ecke)? jene Wand? — Wohinaus steht das Lehrerpult? der Schrank?

Wohinaus sitzt dieser Schüler? jener? ein dritter? ein vierter?

b) Wohinaus sitzt von dieser Stelle (eines Schülers) aus — jener Knabe? ein zweiter? u. s. w.

In der nächsten Umgebung der Schule:

a) Die Schule als Standort des Beobachters:

Wie liegt von der Schule aus — der Schulplatz? jenes Haus? u. s. w.

b) Irgend eine andere Stelle (Haus u. s. w.) als Standort: Wie liegt von dieser Stelle aus die Schule? jener Garten? u. s. w. Welches ist an jenem Hause die Ostseite? u. s. w.

In der weiteren Umgebung.

a) Der Schulort als Standpunkt: Wie liegt von unserm Orte jener Ort? jenes Feld? jener Wald? u. s. w.

b) Ein anderer Ort als Standpunkt: Wie liegt von jenem Orte aus unser Ort? jenes Feld? jene Brücke? u. s. w.

In welcher Richtung wandert einer auf dem Wege von Norden nach Osten? — von Osten nach Norden? Wie läuft die und die Straße von dieser Stelle bis zu jener? — In welcher Richtung fließt der Fluß (Bach) von diesem Punkt zu jenem? u. s. w.

2. Lektion: Der Anschauungskreis (Schulbezirk) nach Figur und Größe.

[Bemerkung. Der Lehrer muß sich einen bestimmt abzugrenzenden Bezirk aus seiner Gegend merken, der als Anschauungskreis gelten kann und soll. Ist der Schulbezirk nach seiner Größe dazu geeignet, desto besser. Ist derselbe aber nicht allen Kindern dieser Altersstufe genau genug bekannt, so darf der Lehrer zunächst nur einen Teil — die nähere Umgebung der Schule — vornehmen, und erst bei der 5. Lektion, wo das kartographische Zeichnen auftritt, am Schlusse den ganzen Schulbezirk in den Rahmen der Karte mit aufnehmen. Reicht dagegen die Anschauung der Schüler über die Grenzen des Schulbezirks hinaus — z. B. in den Städten —, so mag der Anschauungsbezirk etwas ausgedehnt werden. In allen Fällen muß er sich einen bestimmten Distrikt wählen und zwar so, daß die Grenzpunkte und Grenzlinien den Kindern leicht bezeichnet werden können.

Selbstverständlich muß der Lehrer diesen Distrikt nach Figur und Größe, in hydrographischer und orographischer Hinsicht, namentlich auch — was eine spätere Lektion fordert — in volkswirtschaftlicher und socialer Beziehung vorher genau kennen, und ihn für sich sorgfältig kartographisch gezeichnet haben. Jede Unsicherheit des Wissens auf seiner Seite geht beim Unterricht auf den Schüler über.

Da in der 5. Lektion, wo der Anschauungskreis gezeichnet werden soll, das Material der 2. Lektion noch einmal vorkommen muß — wenigstens der Hauptsache nach — so braucht der Lehrer hier noch nicht ängstlich dafür zu sorgen, alle einzelnen Stücke fest einzuprägen. Man läßt sie mehr nur Revue passieren, wobei jedoch auch ein bestimmter Unterrichtszweck festzuhalten ist, nämlich der, geographisch sehen und geographisch sprechen zu lernen. Es handelt sich mithin vornehmlich darum, den Schülern eine gute Zahl geographischer Ausdrücke verständlich und geläufig zu machen. Dies darf indessen nicht durch schulgerechte Definitionen geschehen. Der Lehrer soll dieselben ja wissen, aber der Schüler braucht sie nicht zu wissen. Schulgerechte Definitionen gehören in diesem Fache wie in den meisten andern Fächern nicht einmal auf die Oberstufe; um so weniger sind sie auf der Mittelstufe am Platze. Hier genügt es vollkommen, wenn der Schüler die Ausdrücke richtig zu gebrauchen versteht, d. h. wenn er weiß, das und das Ding nennt man so und so. Die Vorstellungen sind dann so weit geklärt, daß die Dinge bestimmt von einander unterschieden, nicht mehr verwechselt werden. Eine weitere Stufe ist die der deutlichen Vorstellungen; es ist die Stufe, wo man den Unterschied zwischen den Dingen nicht bloß gefühlsmäßig merken,

sondern auch gleichsam mit dem Finger darauf deuten, die Kennzeichen der Dinge angeben kann. Das will schon viel sagen, denn höher bringen es selbst die gebildeten Erwachsenen selten in solchen Gebieten, die sie nicht wissenschaftlich durchgearbeitet haben. Dies wird denn auch im Durchschnitt das Ziel des schulmäßigen Unterrichts in der Oberklasse sein, da die dritte Stufe des Erkennens, die der klaren Vorstellungen oder der eigentlichen Begriffe, eine streng wissenschaftliche Erfassung des Stoffes voraussetzt, dessen Probe die selbsterzeugten sachgerechten Definitionen sind.

In unserem Falle, wo es gilt, die Kinder der Mittelklasse innerhalb ihres Anschauungskreises geographisch sehen und sprechen zu lehren, besteht das Lehrverfahren einfach darin, daß man den Schülern das zu merkende Ding zeigt oder den Ort, wo es zu sehen ist, und ihnen dann den Namen sagt. Liegt gerade eine Reihe von ähnlichen Dingen vor, z. B. Bach, Fluß, Strom, — Pfuhl, Teich, Landsee, — Fußsteig, Fahrweg, Landstraße u. s. w., so versteht es sich von selbst, daß der Lehrer die unterscheidenden Merkmale kurz bezeichnet und seine Worte von den Kindern kurz wiederholen läßt. Auch empfiehlt es sich, später nachzufragen, ob die Unterschiede gefaßt sind. Man darf aber nicht so fragen: „Wodurch unterscheidet sich dieses Ding von jenem?“ — sondern umgekehrt, z. B. einfach: „Wie heißt ein fließendes Wasser, welches kleiner ist als ein Fluß? wie das, welches größer ist?“ — wobei dann schlechtweg nur der Name zu nennen ist. So wenigstens in der Regel. Je zuweilen mag der Lehrer auch die schwerere Frage probieren, aber er darf nie vergessen, welches die eigentliche Lektion ist, nämlich schlichtweg die Sache und ihren Namen zu merken.

Ich habe diesen letzteren Punkt mit Fleiß hervorgehoben, weil manche junge Lehrer, und vielleicht auch ältere, gar zu viel schon auf dieser Stufe mit Fragen nach den unterscheidenden Merkmalen sich abgeben. Das heißt hier, sich selbst und die Kinder quälen, die Zeit an Aufgaben verschwenden, die in ein späteres Alter gehören, und dagegen die Aufgabe versäumen oder ungenügend lösen, welche gerade vorliegt. Hier in der Mittelklasse heißt die Lektion — der Lehrer präge sich das ja unverlierbar ein —: neue Dinge, Eigenschaften, Verhältnisse und Vorgänge samt ihren Namen zu merken, sich diese Sach- und Wortvorstellungen sicher zu merken und einen reichen Vorrat davon zu sammeln. So soll das Wissen und die Sprache bereichert werden, nicht anders. Für das Andere wird später Rat werden, wenn die Sprache auf jenem Wege reicher und namentlich durch Lesen und Memorieren gewandter geworden ist.]

a) Die Figur des Bezirks.

Zunächst bezeichne der Lehrer die Stellen, welche als Grenzpunkte (Eckpunkte) der Bezirksfigur gelten sollten, und die Grenzlinien zwischen diesen Punkten. Läßt es sich machen, daß dabei ungefähr ein Rechteck oder Quadrat herauskommt, so ist dies desto besser, weil dadurch die Auffassung der Größe erleichtert wird. Nehmen wir diesen Fall an!

Fragen:

Wenn wir uns in die Mitte dieses Bezirkes gestellt denken, — welche Grenzlinie (oder welcher Eckpunkt) liegt nach Morgen? nach Abend? nach Mittag? nach Mitternacht? — Welches dieser Stücke liegt zwischen Morgen und Mittag? zwischen Mittag und Abend? u. s. w.

Umgekehrt: Nach welcher Himmelsgegend liegt die Grenzlinie zwischen dem und dem Eckpunkte? u. s. w. — Nach welcher Richtung liegt der und der Eckpunkt? u. s. w.

Welche beiden Grenzlinien sind am längsten? welche am kürzesten? Oder sind alle Grenzlinien gleich lang? — (Die Abschätzung geschieht nach dem Augenmaß.)

Welche Gestalt hat das Schulzimmer? (der Schulplatz und irgend eine andere naheliegende rechtwinkelige Fläche?) — sind die 4 Grenzlinien gleich lang, oder sind 2 länger und 2 kürzer?

Eine Fläche jener Art heißt Quadrat; eine Fläche dieser Art heißt Rechteck. — Wie viele Seiten haben beide? wie viele Ecken? — Winkel: wie viele Winkel? wie heißt diese Art der Winkel? — (Es wird vorausgesetzt, daß in dieser Klasse eine Zeit lang wöchentlich etwa eine Stunde ein geometrischer Anschauungsunterricht erteilt wird, — am besten mit dem Zeichnen verbunden. Sind in diesen Lektionen die obigen geometrischen Begriffe schon bekannt geworden, so hat der Lehrer in den geographischen Stunden eben keine Mühe damit; im andern Falle muß er die Ausdrücke kurz erläutern.)

Welche Form hat eine Fensterscheibe? das ganze Fenster? die Thür? die und die Wand? — die Oberfläche der Pultplatte? der Wandtafel? dieses Buches? eines Schreibheftes? der Schiefertafel? — Nennet noch andere Beispiele von Quadraten! von Rechtecken!

Welche Gestalt hat die Grundfläche unseres Bezirks? — (Er sei ein Rechteck): Welche Ausdehnung ist länger — die von Morgen nach Abend, oder die von Mittag nach Mitternacht? — die weitere Ausdehnung heißt Länge; die kürzere Breite. — Zeige an den vorhingenannten Beispielen (Buch, Tischplatte u. s. w.) die Längenrichtung und die Breitenrichtung!

b) Die Größe des Bezirks.

Hier seht ihr ein Stäbchen (oder Lineal); es ist ein Fuß*) lang. Es ist durch Striche in 12 Teile geteilt; jeder Teil heißt ein Zoll. — Wie groß ist ein 1/2, 1/4, 1/3 Fuß? wieviel Zoll haben 2, 3, 4, 2 1/2 u. s. w. Fuß? — Ein Schritt ist 2 Fuß lang; wieviel Schritte sind 6 Fuß? 8 Fuß? — Wieviel Fuß sind 3 Schritte? 5, 6 u. s. w. Schritte? 12 Fuß heißen eine Rute; wieviel Fuß hat 1/2, 1/3, 1/4, 1/6 Rute? wieviel Fuß haben 2, 3, 4 Ruten? u. s. w. — 24000 Fuß oder 12000 Schritte oder 2000 Ruten = eine Meile. [Die vorstehenden (wie die zunächst nachfolgenden) Rechenoperationen mit den Maßen müssen eigentlich im Rechenunterricht oder im geometrischen Anschauungsunterricht vorgekommen sein. Hier werden sie nur deshalb angedeutet, weil die geographische Lektion ihrer als Stütze bedarf.]

Eine Fläche, die ein Fuß lang und ein Fuß breit ist, ist ein Quadratfuß groß. Was ist nun ein □Zoll? eine □Rute? eine □Meile?

Messen wir jetzt die Länge und die Breite dieser Wandtafel! (Der Lehrer mißt mit seinem Fußmaße.) Wieviel Fuß ist sie lang? (3′), wie breit? (2′). — Berechnen wir jetzt die Größe der Fläche! Wenn die Fläche 3′ lang und 1′ breit wäre, wieviel □Fuß würde sie groß sein? (Der Lehrer zeichnet diese Quadrate an der Längenseite der Tafel.) Wenn sie 3′ lang und 2′ breit ist? (Der Lehrer zeichnet auch die zweite Reihe der 3 Quadrate.)

In derselben Weise zeige er jetzt an einer Figur von 1, 2 und mehr □Fuß, wie man die Zahl der □Zoll berechnet, — in derselben Weise d. h. durch Zeichnen von □Zoll-Reihen in die Figur, so daß das Rechnen eben nur ein Zählen ist.

Jetzt wird die Bodenfläche der Schulstube gemessen und berechnet. Sie sei 25′ lang und 20′ breit, — wieviel □Fuß enthält sie? — Der Schulplatz: er sei 40′ lang und 20′ breit; wie groß ist er? — Die Grundfläche des Schulhauses: 50′ lang und 25′ breit; wie groß? Wievielmal so groß als die Wandtafel ist: der Fußboden? der Schulplatz? die Grundfläche des Schulhauses?

Sodann gebe der Lehrer die Länge und Breite eines rechtwinkeligen Gartens, Ackers, Waldes, — einer bekannten zusammenhängenden Reihe von Äckern erst in Fuß, dann in Schritten und Ruten an, und lasse die Größe (in □Fuß, □Schritten u. s. w.) berechnen; — weiter die Größe

---

*) Die alten Maße sind absichtlich unverändert beibehalten. S. das Vorwort. Der Herausgeber.

dieser Grundstücke mit der Größe des Schulplatzes vergleichen. (Sehr nützlich ist bei allen diesen Messungen und Berechnungen von der Schultafel anfangend — eine vorhergehende Abschätzung der Länge, Breite und des Quadratinhaltes nach dem Augenmaß.)

Größe des ganzen Bezirks. Die Länge = ? (in Fuß, Schritten, Ruten, Meilen); die Breite = ? — Wieviel □Fuß, □Schritte u. s. w. enthält er? (Ist der Bezirk gebirgig, so wird angenommen, er bilde eine ebene Fläche. Der Unterschied zwischen dieser hypothetischen und der wirklichen Größe kommt in der Oberklasse zur Sprache.) — Vergleichung der Größe des ganzen Bezirks mit den vorhin berechneten Flächen (Schulplatz, Acker u. s. w.).

[Es wurde oben angenommen, der Bezirk bilde ein rechtwinkeliges Viereck. Läßt sich der Anschauungskreis nicht in dieser bequemen Form abgrenzen — was in der Regel der Fall sein wird —, so braucht man doch nicht gänzlich auf die Berechnung (und Abschätzung) eines größeren Flächenraums zu verzichten. Innerhalb des großen Distriktes kann ja eine ziemlich große rechtwinkelige Fläche bezeichnet und an dieser die Berechnung vorgenommen werden. Die Größe des übrigen Flächenraumes wird dann nach des Lehrers Angabe einfach hinzugezählt. — Schließlich sei noch bemerkt, daß bei all den vorgekommenen Berechnungen (vom Schulplatze bis zum ganzen Bezirke) nicht blind gegriffene Zahlen, sondern die wirkliche Länge und Breite angegeben werden müssen. Der Lehrer muß sich eben vorher in den Besitz des statistischen Materials setzen, was auch ohne große Mühe geschehen kann. Im Notfalle helfe er sich durch ein Messen nach Schritten; dann kommt er dem richtigen Maße wenigstens nahe.

Aber noch eins. Wenn auch angenommen werden darf, daß die Kinder in ihrem Anschauungskreise manchmal umhergewandert und darum im allgemeinen darin bewandert sind, so wird doch häufig viel daran fehlen, daß sie die Dinge so genau gemerkt haben, um auf Fragen nach Figur, Richtung und Größe, oder nach hydrographischen und orographischen Objekten (die in der nächstfolgenden Lektion vorkommen), sichere Antworten geben zu können. Der Lehrer muß daher ihrem ungenügenden Wandern und Beobachten durch gemeinsame Beobachtungen zu Hülfe kommen und zu diesem Ende vor Beginn dieser 2. Lektion in Begleitung der Schüler einige geographische „Entdeckungsreisen" im Bezirke vornehmen, — selbstverständlich aber nicht mit dem ganzen Haufen auf einmal, sondern mit einzelnen Abteilungen. Es wird dabei nicht darauf ankommen, alles Mögliche besehen zu lassen, sondern den Kindern für das, was im nächstfolgenden Unterricht zur Sprache kommt, das Auge zu öffnen. Es müssen daher instruktive Stellen und Wege aufgesucht werden. Ist z. B. die

Gegend gebirgig, so wird es sich vor allem empfehlen, 3 bis 4 Höhenpunkte aufzusuchen, damit das Terrain von verschiedenen Seiten her sich darstellt. Nur so kann zuletzt das richtige Bild von der Konfiguration des Bezirks im Geiste des Schülers sich bilden. Während er nun unterwegs schon die Kinder auf vorkommende Einzelheiten aufmerksam macht und deren Namen sagt, wie Teich, Pfuhl, Sumpf, — Bach, Nebenbach, Quelle, — Erhebung, Hügel, Berg u. s. w., muß auf jenen Höhepunkten einiges auf der Orientierungslektion wiederholt werden, z. B. wie liegen vom augenblicklichen Standpunkte aus die und die Stellen? u. s. w. — Wie liegen vom Mittelpunkt des Gesichtskreises aus die und die Stellen? u. s. w.; — sodann ist namentlich auf die Richtung der vor Augen liegenden Thäler und Seitenthäler, auf ihre Enge oder Weite, auf die größere oder geringere Höhe der umgebenden Berge, auf ihre steile oder weniger steile Abdachung u. s. w. aufmerksam zu machen, — und endlich noch darauf hinzuweisen, wo Wälder (Hochwald und Niederwald), Äcker, Weiden und Wiesen sind. Diese Exkursionen mit den Kindern wollen mit aller Sorgsamkeit behandelt sein. Die ersten fünf Lektionen bilden das wichtigste Stück der Geographie, und hier wieder müssen die Ausgänge das eigentliche Fundament liefern; wo sie fehlen, da fehlt diesem Unterricht gar viel von seinem Charakter als Anschauungsunterricht. Man betrachte also die Exkursionen nicht als Zeitverschwendung; aber man behandele sie auch so, daß sie es nicht werden.]

3. Lektion: Die hydrographische und orographische Beschaffenheit des Bezirks.

a) Die Gewässer.

Auf Befragen des Lehrers wird von den Schülern angegeben, wo sich im Bezirk befinden:

α) stehende Gewässer,

β) fließende Gewässer,

wobei zugleich die nachstehenden einschlägigen Ausdrücke kurz zu erläutern sind; — NB. wenn das, was sie bezeichnen, im Anschauungskreise der Kinder wirklich vorhanden ist, oder leicht veranschaulicht werden kann.

Weiher (Teich), Landsee, — Meer;

Lache, Pfuhl, Sumpf, Moor, — (Bruch);

Quelle, Bach und Nebenbach, Fluß und Nebenfluß, Strom;

Wasserfall, — Mündung, — Graben, Kanal, — Schleuse, — Stauung (Schlacht oder Stiegde);

Ufer, rechtes und linkes, — Bett, — Damm (Deich), Überschwemmung;

Flußgebiet, Wasserscheide;

Gefälle; — das Wasser schleicht, strömt, wird reißend, stürzt (Wasserfall);

seicht, tief, — schiffbar, — Hafen;

Furt, Fähre, — Steg, Brücke;

Insel.

Zur Andeutung des Lehrverfahrens mögen einige Fragen hier stehen:

Wo befinden sich in unserem Bezirke Teiche (Weiher)? Wieviele im ganzen? — Welche sind am größten? in welchen ist das Wasser klar, in welchen trübe (schmutzig)? Warum? Wie nennt man diese letzteren? — Wozu können die Teiche (Sammelteiche) an fließenden Gewässern dienen? (z. B. zum Bewässern der Wiesen, oder zur Fischzucht, oder zu gewerblichen Zwecken) u. s. w.

Wie wandert einer, welcher neben dem Flusse in der Richtung geht, wohin der Fluß fließt (oder: welcher mit dem Wasser geht)? (abwärts). — Wie der, welcher gegen den Lauf des Wassers geht? (aufwärts). — Wenn man auf einer Brücke steht und flußabwärts schaut: wie nennt man dann das Ufer zur rechten Hand? das zur linken Hand?

Warum fließt das Wasser an einer Stelle schneller als an der andern? Wie muß überhaupt der Boden beschaffen sein, wenn das Wasser abfließen soll? — Wann fließt es gar nicht ab?

Wie heißen die Stellen, wo das Regenwasser auf Wegen und Straßen stehen geblieben ist? wo Wasser in größerer Menge sich ansammelt und keinen Abfluß hat? wo der Erdboden von stehendem Wasser so reich ist, daß man beim Betreten dieser Stellen tief hineinsinkt? u. s. w.

Welche kleineren Bäche fließen in jenen größeren Bach? Welches ist nun der Hauptbach? wie heißen die andern? — Wohin fließt das überflüssige Regenwasser (oder Brunnenwasser) an der und der Stelle? an jener Stelle? u. s. w. (Hier müssen viele Stellen und Flächen genannt werden.) Welchem Bache gehört also das überflüssige Wasser auf diesem Raume? auf jenem Raume? Jeder unserer Bäche hat mithin über eine gewisse Strecke Landes zu gebieten, daß ihm das überflüssige Wasser zufließe: wie weit reicht das Gebiet dieses Nebenbaches? wie weit jenes Nebenbaches? In welchen Hauptbach müssen diese mit ihrem Gebiet ihr Wasser abliefern? Welcher Bach ist demnach gleichsam das Haupt (der Gebieter, Oberherr) über diesen ganzen Raum? Welche Teile unseres Bezirks sind diesem Hauptbache unterthänig (oder: wie weit reicht sein Gebiet)? Wohin muß dieser Hauptbach selbst sein Wasser wieder abliefern? u. s. w. (Die genauere Abgrenzung der Bach- und Flußgebiete und der Wasserscheide ist erst beim Kartenzeichnen an seiner Stelle. Hier

handelte es sich bloß um das nötigste Kennen und Verstehen der betreffenden Ausdrücke.)

Wie breit ist der Hauptbach an der und der Stelle? der Fluß? — wie tief (durchschnittlich)?

Wie lang und breit ist jener Teich? der Landsee? — wie tief?

Wie rasch fließt das Wasser jenes Baches (oder Flusses) — schneller oder langsamer als ein Mensch gehen kann? (Merkzeichen: ein Papierschiffchen). — Warum ist die Oberfläche des Bachwassers nicht ganz eben?

b) Berge, Thäler, Ebene.

Andeutungen für das Lehrverfahren:

Welches sind die höchsten Punkte (Berge) in unserem Bezirke? — in unserem Gesichtskreise, wenn wir auf jenem Berge stehen?

Wo ist die niedrigste Stelle (eines Thales) im Bezirk? woher weiß man das, ohne zu messen? Wo sind Stellen (Berge) von mittlerer Höhe?

Wo befinden sich Anhöhen, welche nicht so hoch sind, daß sie Berge heißen könnten? wie nennt man dieselben? Wie unterscheidet sich ein Berg von einem Hügel?

An welchen Gegenständen nennt man den unteren Teil „Fuß“? (Tisch, Denkmal u. s. w.) Wie heißt der untere Teil eines Hügels oder Berges? Nennet Stellen (Häuser u. s. w.), die am Fuße jenes Berges liegen!

Wie nennt man die Seiten eines Berges oder Hügels? warum? — Welchen anderen Namen hat man für „Abdachung“? (Abhang). — Wie heißt die höchste Stelle eines Berges? wie die höchsten Punkte eines langgestreckten Berges? (warum?)

Wie heißt die Vertiefung zwischen zwei Bergen? Wie nennt man ein enges Thal? — Wo befinden sich in unserm Bezirke Hauptthäler? welche Neben- (Seiten-)Thäler haben sie? Wo ist jenes Thal am engsten? wo am weitesten (breitesten)? —

Welche Häuser oder Gehöfte unseres Bezirks liegen auf dem Gipfel eines Berges oder eines Hügels? welche auf einem Bergrücken? welche am Abhang? auf einer Abstufung des Berges? — Welche an der Nord-, Süd-Seite 2c. eines Berges? — im Thal (im Grunde)?

Welche Stellen (und welche Seiten) der Berge sind mit Wald bewachsen? wo mit Hochwald? wo mit Niederwald (Sträuchern und Heide)? — Wo hat man meistens die Äcker (Felder) angelegt? wo die Wiesen? — (warum?)

Auf diese Weise werden nach und nach die folgenden orographischen Ausdrücke erläutert. Wie oben schon bemerkt, muß der Lehrer, wenn

mehrere Ausdrücke vorgekommen sind, dieselben an die Wandtafel schreiben — aber in geordneter Reihenfolge — und sie später von den Schülern wiederholt (in derselben Ordnung) abschreiben lassen. Die Gipfel- und Abdachungsformen werden im Profil an die Tafel gezeichnet.

Erhöhungen: Hügel, Berg, — Gebirge;
Fuß des Berges, Abdachung (Abhang), Gipfel, Bergrücken;
steil, sanfte Abdachung, senkrecht abfallend, abgestuft, überhängend.

Vertiefungen: Thal, Schlucht, — Hauptthal, Nebenthal, Thalkessel, — Abgrund;
breites, enges, tiefes Thal;
Ebene.

Vergleichung der Höhen und des Gefälles (hier an einem bestimmten Beispiele):
Die Schulstube ist hoch = 14′.
Das Schulhaus bis zur Giebelspitze = 50′.
Der Kirchturm = 180′.

Fragen: Die Schulstube ist wievielmal so hoch als ein Mann ($5\frac{1}{2}$)? das Schulhaus wievielmal so hoch als die Stube?

Wieviel Schulhäuser müßten aufeinander gestellt werden, bis sie so hoch wären wie der Kirchturm? Wieviel Manneshöhen sind in der Höhe des Kirchturms enthalten?

Der Gipfel des Barmer Berges (im Süden) liegt ungefähr 500′ über dem Wupperfelder Kirchplatze: wieviel Kirchtürme müßten aufeinander gesetzt werden, bis die oberste Spitze dem Gipfel jenes Berges gleich wäre?

Über dem Meeresspiegel liegt:
Remscheid (Scheider Höhe) = 1172′.
Der Barmer Berg = 1001′.

Der mittlere Wasserstand der Wupper		Der mittlere Wasserstand des Rheins	
in Hückeswagen	= 764′	an der Wuppermündung	= 106′
am Rittershauser Bahnhof	= 492′	bei Düsseldorf	= 82′
am Barmer Bahnhof	= 474′	in Ruhrort	= 62′
in Sonnborn	= 404′	in Wesel	= 47′
an der Burg	= 281′	in Emmerich	= 31′
in Opladen	= 161′.	Rheinmündung ins Meer	= 0′.

Fragen: Wie hoch müßte ein Luftballon an der Rheinmündung (am Meer) steigen, um der Rheinhöhe bei Emmerich gleich zu sein? um der Rheinhöhe bei Ruhrort, zu Düsseldorf, an der Wuppermündung gleich zu sein? — um endlich der Höhe des Remscheider Berges gleich zu sein? —

Wieviel Fuß liegt Remscheid höher als der Barmer Berg? als Barmen? als Sonnborn? Burg? Opladen? Düsseldorf? Wesel? u. s. w.

Wieviel Fuß fällt die Wupper von Hückeswagen bis Barmen? bis Sonnborn? u. s. w. Wieviel Gefälle hat die Wupper von Barmen bis Elberfeld? Sonnborn? u. s. w.

Wieviel Gefälle hat der Rhein von der Wuppermündung bis Düsseldorf? u. s. w.

Der Wupperlauf von Rittershausen bis Elberfeld beträgt = ... Fuß; das Gefälle auf dieser Strecke ist ... Fuß: wieviel beträgt die Senkung (das Gefälle) auf ein Fuß Länge? (So vergleiche man auch andere Strecken der Wupper und des Rheins.)

[Eine schöne und instruktive Arbeit wäre es, wenn ein paar Knaben eine Relief-Darstellung des Bezirks etwa an einem Sandhaufen auf dem Spielplatze versuchten.]

B. Die Kulturbeschaffenheit des Landes.

4. Lektion: Die Kulturbeschaffenheit des Bezirks, d. h. die Veränderungen an seiner natürlichen Beschaffenheit, welche durch die Menschen hervorgerufen worden sind.

Diese Veränderungen lassen sich nach ihrem Ursprunge und ihren Zwecken in folgende Gruppen ordnen.

Anstalten oder Einrichtungen durch und für

1. die Ansiedelung:
   a) zum Wohnen und Bergen: Wohnhäuser, Zelte — Gehöft (Weiler), Dorf, Stadt —
   b) zum Schutz wider Überschwemmung: Deiche (Dämme);
2. die Landwirtschaft:
   a) urbarer Boden: Gärten, Äcker, Weiden, Wiesen; — — gepflegter Wald;
   b) Gebäude: Scheune, Stall;
3. die Gewerbe:
   a) Erdarbeiten: Bergwerke, Steinbrüche, Sandgruben, Torfgruben;
   am Wasser: Sammelteiche, Gräben, Stauungen (Schlacht), Schleuse (Schütt);
   b) Gebäude: Werkstätten, Fabriken;
4. den Verkehr:
   a) zu Lande — Wege: Fußsteig, Fahrweg, Landstraße — Eisenbahn, — (Tunnel, Viadukt) —
   Gebäude und Plätze: Wirtshaus, Gasthof, — Warenlager, Laden, — Markt;

b) am Wasser: Steg, Brücke, — Kanal, Hafen, Schleuse — Landungsplatz;

5. die gemeinnützigen Anstalten (durch Kirche und Staat, oder durch Privat-Gemeinschaften):
   a) für kirchliche Zwecke: Kirche, Kapelle, — Kloster, — Kirchhof;
   b) für Jugendbildung: Elementarschule, höhere Schulen, — Universität, — Fachschulen;
   Rettungs-, Taubstummen-, Blinden-, Blödsinnigen-Anstalt; — Tiergarten, botanischer Garten;
   Turnplatz, Schwimmanstalt, Reitschule.
   c) für Arme und Hülfsbedürftige: Armenhaus, Waisenhaus; —
   d) für die Verwaltung: Rathaus, Regierungsgebäude; —
   e) für den Kriegsschutz: Kaserne, Festungswerke, — Zeughaus; Exerzierplatz, Schießplatz;
   f) für den Rechtsschutz: Gerichtsgebäude, Gefängnis; —
   g) für die Gesundheitspflege: Apotheke, Krankenhaus, Irrenhaus; —

6. Anstalten für gesellige Zusammenkünfte und Vergnügungen: Gesellschaftshaus, Theater, Schützenzelt, Tanzsaal. —

[Bemerkung: Was in dieser Lektion zur Sprache kommen muß, ist in der vorstehenden Übersicht angedeutet. Selbstverständlich dürfen aber nur solche Dinge erwähnt werden, die im Bezirk zu sehen sind, — genauer: welche die Kinder entweder bereits gesehen haben, oder auf die man sie aufmerksam machen kann. Die Behandlung zielt hier nicht auf eine sorgfältig analysierende Betrachtung des einzelnen Objektes als eines isolierten einzelnen. Der vorliegende Unterricht ist zwar Anschauungsunterricht, aber nicht zu dem Zweck, um auf Fachwissenschaften (Häuser-, Wege-, Festungsbau, oder auf die Landwirtschaft und Technologie) vorzubereiten, sondern er ist der Anschauungskursus der Geographie. Diese beiden verschiedenen Gesichtspunkte haben manche sonst gute Handbücher für den Anschauungsunterricht, z. B. das von Harder, nicht streng genug auseinander gehalten, und darum die Kinder mit Betrachtungen und Untersuchungen behelligt, die hier gar nicht am Platze sind. Bei dem trefflichen Harder sieht in der That manche Lektion dem Inhalte nach so aus, wie wenn sie für die Vorbereitungsklasse dieser oder jener Fachschule bestimmt wäre. Man halte daher ja fest, was die Hauptsache ist, und sorge, daß sie an ihrem Orte recht gelernt werde. Überschüssiges, nicht dahin Gehöriges herbeiziehen, heißt nicht gründlich verfahren, sondern verwirren und den Gang aufhalten. Diese unzeitige und unechte Gründlichkeit gleicht einem wißbegierigen oder neugierigen Boten,

der unterwegs alles, was ihn interessiert, begucken will und schließlich mit seinem Auftrage zu spät kommt. Es ist aber bei dem geographischen Anschauungskursus noch ein besonderer Umstand im Spiel, der eine eingehende Betrachtung der Einzelheiten abweist: die Objekte dieses Gebietes stehen nämlich nicht unmittelbar vor den Augen der Kinder. Dieser Unterricht hat es daher nicht mit einem wirklichen Anschauen, sondern nur mit einer Repetition des bereits Angeschauten zu thun. Geht nun der Lehrer zu tief in die Sache ein — etwa so, daß ein Bauernhaus oder eine Werkstatt u. s. w. umständlich beschrieben werden soll — so riskiert er, von etwas Unbekanntem zu sprechen und dadurch an ein oberflächliches Denken zu gewöhnen, oder aber er verliert zu viel Zeit, wenn seine mündliche Beschreibung die Anschauung ersetzen will. In der vorliegenden geographischen Lektion erfordern die einzelnen Dinge nicht weniger und nicht mehr Zeit, als nötig ist, um sie voneinander unterscheiden und als für bestimmte Zwecke berechnet erkennen zu können; im weiteren ist die richtige Ordnung der Vorstellungen, wie die obige Übersicht sie giebt, eine große Hauptsache, und endlich, wie mehrfach bemerkt, das Sprechenlernen.]

Andeutung des Lehrverfahrens.

Fragen: Denken wir uns, in unserem Bezirke wohnten noch keine Menschen; stellen wir uns vor, wie es dann hier aussehen würde. Was würde vorhanden sein? Erstlich Quellen, Bäche, (Flüsse), Teiche, Landseen, Sümpfe u. s. w.; dann Berge und Thäler. Der Boden wäre bedeckt mit wildem Urwalde, hier und da mit Grasplätzen, Heide und Sumpf. So sieht es noch in manchen Gegenden aus, wo keine Leute hingewandert sind. Sehen wir nun zu, was alles durch die Menschen verändert worden, was neu hinzugekommen ist!

1. Wenn Menschen zuerst in eine Gegend kommen und da wohnen bleiben wollen, so sagt man: sie lassen sich dort nieder, — sie siedeln sich an. Um aber da bleiben zu können, müssen sie vor allem sich selbst und was sie bereits an Kleidern, Geräten und Lebensmitteln besitzen, vor Wind und Wetter zu schützen, zu bergen suchen. Was errichten (bauen) sie deshalb?

In der biblischen Geschichte haben wir auch von Leuten gehört, die keine Wohnhäuser hatten; es waren umherziehende Hirten, die keine festen Gebäude brauchen konnten (Abraham u. s. w.). Wodurch suchten diese sich und ihre häusliche Habe vor Wind und Wetter zu schützen? wie mochten diese Zelte aussehen? (woraus baute man sie?) Solche Hirtenvölker, die in Zelten wohnen, giebt es auch jetzt noch in einigen anderen Gegenden. Auch giebt es in manchen fernen Ländern Leute, die zwar

keine Zelte haben, aber auch nicht so feste und schöne Häuser wie wir, z. B. die Neger in Afrika; sie behelfen sich mit schlechten Wohnungen: die einen graben etwa ein Loch in die Erde, wie wenn wir einen Keller machen, und bedecken es mit Zweigen und Rasen (Dach), — das ist dann ihre Wohnung; andere schlagen vier oder mehr Pfähle (Pfosten) in die Erde, machen dann ein Dach darüber wie vorhin (die Höhlenbewohner) und Wände von geflochtenem Gezweige — etwa so, wie wenn wir einen Holzschuppen bauen, — und das ist dann ihr Haus.

Unsere Häuser sind fest und dauerhaft gebaut, damit sie lange Jahre stehen können; und damit sie bequem und zweckmäßig seien, haben sie mehrere Räume: Wohnstube, Schlafzimmer, Küche, Keller u. s. w. Warum ist der Keller unter der Erde? warum pflegt man in größeren Häusern nicht in der Wohnstube zu kochen, sondern in einem besonderen Raume? (wie heißt derselbe deshalb?) Warum ist auch in solchen Häusern das Wohnzimmer nicht zugleich Schlafzimmer? Warum hat man gewöhnlich auch noch eine besondere Vorratskammer? — In manchen Gegenden haben die Bauernhäuser keine Schornsteine; warum ist das nicht bequem? warum nicht nützlich? — Was thut man, um stets frisches Wasser nahe bei der Hand zu haben?

Hof. Die ersten ordentlichen Häuser in unserer Gegend waren wohl einzelne alleinstehende Bauernhäuser; — die Äcker, Wiesen &c. lagen um jedes Haus herum. Wie nennt man ein solches Bauernhaus (samt seinen Ländereien)?

Gehöft (Weiler). Wie heißt eine Gruppe von mehreren (5, 10—15) Häusern? — In unserer bergischen Gegend nennt man eine solche kleine Gruppe nahe zusammenliegender Häuser ebenfalls „Hof“; woher kommt es, daß diese insgesamt den Namen behalten haben, den ursprünglich nur das einzelne Haus führte. (Güterteilung!)

Dorf — Kirchdorf, Marktflecken — Stadt.

(In unserer Stadt (Barmen) führen einzelne Stadtteile besondere Namen, z. B. Rittershausen, Heckinghausen, Wülfing, Stennert, Heidt, Selhof, Gemarke, Werth, Westkotten u. s. w. Vor 100 Jahren bildeten diese noch nicht eine zusammenhängende Stadt; nur Gemarke und Wichlinghausen hatten das Aussehen eines Dorfes, waren wirkliche Dörfer; die andern Namen wie Rittershausen, Heidt u. s. w. bezeichneten Gehöfte (Weiler). In noch älterer Zeit waren diese Gehöfte einzelne Bauernhöfe. (Welche Namen deuten noch darauf hin?) So sind also aus diesen Höfen nach und nach Weiler geworden; einige Weiler, wo eine Kirche gebaut wurde, zu Dörfern angewachsen; endlich ist das Ganze zu einer zusammenhängenden Stadt verschmolzen.)

Welche Gehöfte (Weiler) giebt es in unserem Bezirk und der Nachbarschaft? welche Dörfer — welche Städte kennt ihr?

2. Was muß geschehen, wenn aus einem Walde ein Acker (oder ein Garten oder eine Wiese) gemacht werden soll? (1. Hinsichtlich der Holzgewächse, 2. hinsichtlich des Bodens?) Wozu dienen dem Bauer die Wälder?

Welche Gewächse werden meistens im Garten gezogen? welche auf dem Felde? wozu dient die Weide? die Wiese? — Wie nennt man getrocknetes Gras? (Heu von hauen.)

Warum liegt der Garten gewöhnlich näher beim Hause als das Ackerland? warum braucht der Wald nicht so nahe zu liegen als das bebaute Land? Wo müssen die Wiesen angelegt werden? (warum?)

Welche Arbeiten sind nötig im Garten? auf dem Felde? in der Wiese? im Walde?

3. Wie nennt man ein Gebäude (oder ein Zimmer desselben), worin der Handwerksmann arbeitet (sein Werk thut)? — Wie heißt insbesondere die Werkstätte des Schmiedes? des Bäckers? des Brauers, Färbers, Gerbers? des Müllers? des Schleifers? des Roheisenschmiedes? u. s. w.

Wie nennt man eine große Werkstatt, worin viele Leute arbeiten? (Fabrik). — Wie nennt man den Besitzer? seine Arbeiter?

Was muß am Wasser angelegt werden, bei Werkstätten oder Fabriken, die der Wasserkraft bedürfen? — warum ein Sammelteich, Gräben, Stauungen (Schlacht), Schleuse (Schütt)?

Welche Kraft benutzt man in neuerer Zeit häufig zum Umtreiben der Räder anstatt der Wasserkraft? warum haben diese Fabriken hohe Schornsteine? Welche Fabriken müssen auch deshalb hohe Schornsteine haben, damit der Rauch nicht schadet?

Welche Handwerker haben ihre Arbeit in der Erde? Was suchen die Bergleute? was graben die Steinbrecher, die Sandgräber, die Torfgräber? (Wozu braucht man Steine? den Torf? den Sand?)

4. Was hat man angelegt, um bequem von einem Hause zum andern — von einem Dorfe zum andern, von einer Stadt zur andern — gelangen zu können? Wie heißen die Wege für Fußgänger? für Fuhrwerke? Wie nennt man einen breiten, schön gebauten Fahrweg?

Warum ist die Landstraße (Chaussee) bequemer zum Fahren und Gehen als ein gewöhnlicher Fahrweg? warum nützlicher? — Warum beschüttet man die Landstraße jährlich mit zerklopften Steinen? Warum ist sie in der Mitte hoch und warum sind an den Seiten Gräben? Warum läuft die Landstraße in gebirgigen Gegenden nicht gerade (warum hat sie so viele Biegungen)? Warum müssen die Fuhrleute, Reiter u. s. w. auf

den Landstraßen Weggeld bezahlen? Warum ist an diesen Empfangsstellen ein Schlagbaum? (warum heißt er so?) — An der Seite einer Landstraße sind in gewissen Entfernungen fußhohe Steine in die Erde gesetzt, worauf eine Zahl steht, — was bedeuten diese? Wieviel Schritte ist ein Stein vom andern entfernt? — Warum befindet sich an einer Landstraße zuweilen ein Geländer? Warum pflanzt man Bäume an den Seiten?

Welche Wege sind noch nützlicher als die Landstraßen? (Wozu dienen die Eisenschienen?) — Warum sind die Eisenbahnen nützlicher? (große Lasten — schnelle Bewegung — geringe Fracht). Wie heißt die Maschine, welche die Eisenbahnwagen zieht?

Warum sind schiffbare Flüsse und Meere noch billigere Fahrwege als die Eisenbahnen? — Wozu dient ein Hafen? ein Kanal? eine Schleuse?

Was hat man gebaut, um zu Fuß über einen Bach oder Fluß gelangen zu können? wie heißt ein solcher Bau für Fuhrwerk? — Welche Einrichtung hat man da und dort getroffen, um ohne Brücke über einen Fluß gelangen zu können? Wie heißt ein solcher Schiffer?

Welche Häuser sind da, damit ein Reisender sich dort ausruhen und erquicken kann? (Wirtshaus) — wie heißen die, welche auch Reisende beherbergen? (Gasthaus).

Wozu dient ein Marktplatz? Wie heißen die Dörfer, worin Markt (Viehmarkt, Getreidemarkt) gehalten wird? Wie heißt ein Markt (für allerlei Sachen), welcher jährlich gehalten wird? — Wozu dienen die Kaufläden?

5. Was für Anstalten und Einrichtungen (Gebäude) befinden sich im Bezirk, welche dienen:

a) zu kirchlichen Zwecken? (wozu dienen die Glocken? warum hängen sie hoch in einem Turm?)
b) zur Bildung und Fortbildung (der Jugend)?
c) zu Wohlthätigkeitszwecken (für Arme und andere Hülfsbedürftige)?
d) zur Verwaltung (Regierung) — (zur Wohnung für die Obrigkeit)?
e) für das Militär (den Kriegsschutz)?
f) für die Gerichte (die Rechtspflege)?
g) für die Gesundheitspflege?

6. Welche Gebäude und andere Einrichtungen dienen für gesellige Zusammenkünfte und andere Vergnügungen?

(Bei 5. und 6. ist es für die Schüler vielleicht leichter, wenn der Lehrer zuerst die allgemeine Frage stellt: Welche Gebäude (Anstalten und andere Einrichtungen) befinden sich sonst noch im Bezirk? — Dann in

jedem Falle nach dem Zwecke fragt oder selbst denselben angiebt, und schließlich die Zwecke mit ihren Anstalten in der bezeichneten Ordnung an die Wandtafel schreibt.)

---

5. Lektion: Geographische Darstellungen (Landkarten) nach der Natur zu entwerfen und auf der Karte zu lesen (zu verstehen).*)

A. Die planimetrische Konfiguration.

1. Die Schulstube.

In früheren Lektionen haben die Schüler bereits gelernt, eine Bodenfläche nach Richtung und Größe aufzufassen. Jetzt gilt es, eine gegebene Fläche in verjüngtem Maßstabe zu zeichnen. Die Übertragung in die verkleinerte Form geschieht auf dieser Stufe nach dem Augenmaß, — also etwa so, daß darauf hingewiesen wird: jene Seite der gegebenen Fläche ist zweimal (oder 1½, 1¼mal) so groß als diese, also muß auf der Zeichnung ebenfalls die eine zweimal so groß sein als die andere.

Die Hauptschwierigkeit liegt für die Kinder darin, die Richtung der Grenzlinien richtig auf ihre Tafel zu übertragen. Darum muß an diesem Punkte mit besonderer Sorgfalt verfahren und nichts übereilt werden. Um die Übertragung den Schülern möglichst zu erleichtern, muß die Wandtafel, auf welche der Lehrer die Flächen vorzeichnen will, an der Nordseite der Schulstube sich befinden, damit beim Vorstellen der wirklichen Fläche und beim Anblick des Bildes kein Wechsel der Gesichtsrichtung nötig ist.

Andeutung des Lehrverfahrens.

Fragen: Welche Seite (Wand) der Schulstube liegt nach Norden? welche nach Osten? u. s. w.

Wenn wir das Gesicht nach der Nordseite richten, welche Seite haben wir dann zur Rechten? welche zur Linken? welche hinterwärts?

Was für eine Figur bildet der Fußboden (diese Grundfläche) unserer Schulstube? —

Welche Grenzlinie desselben liegt nach Norden? Wenn man sich auf die Mitte dieser Linie stellt: nach welcher Richtung liegt jener Endpunkt? dieser? — Welche Grenzlinie liegt nach Osten? Nach welcher Richtung liegen deren Endpunkte? — Welche Grenzlinie liegt nach Westen? u. s. w.

Welche beiden Grenzlinien sind die längeren? welche die kürzeren?

Jetzt wollen wir den Fußboden verkleinert auf diese

*) Diese Lektion gehört in einer vierklassigen Schule erst in die II. Klasse.

Wandtafel zeichnen. Was für eine Figur werden wir bekommen? (ein — rechtwinkeliges — Viereck, ein Rechteck.)

Die nördliche Grenzlinie will ich zuerst zeichnen: wohin kommt sie auf der Wandtafel — oben oder unten? rechts oder links? — Um den Schülern noch etwas zu Hülfe zu kommen, bringe der Lehrer die Wandtafel für einen Augenblick aus der senkrechten in eine mehr wagerechte Lage. Sollte nun dennoch die richtige Antwort (hier wie bei den folgenden Linien) nicht sofort erfolgen, so mühe man sich nicht weiter ab, sondern sage einfach: ich zeichne die Linie da und da hin. Die nördliche Linie sei jetzt gezeichnet. Nach welcher Seite kommt nun die östliche Linie zu liegen — rechts oder links? — Nach welcher Seite die westliche? Welche bleibt noch übrig? wohin wird diese gezeichnet?

Rekapitulation: Welche Linie des Fußbodens ist auf der Wandtafel oben? welche rechts? welche links? welche unten? — Umgekehrt: Wo liegt auf der Wandtafel die nördliche Grenzlinie des Fußbodens? wo die östliche? u. s. w. —

Ein Blick auf die Größe: Welche Grenzlinien des Fußbodens fanden wir am längsten? welche am kürzesten? — Ist dies auch auf unserer Zeichnung dargestellt? — Wir wollen einmal sehen, ob es auch genau stimmt: Wie groß fanden wir früher eine der kleineren Grenzlinien des Fußbodens? eine der größeren? (32′ und 24′.) Wievielmal ist jene größer als diese? So muß es auf der Zeichnung sein. Messen wir! Seht, die kleinere Seite der Figur ist 18′; wie groß müßte nun jede der längeren sein? (24′) (der Lehrer mißt wieder). Seht, sie ist aber nur 20′. Um wieviel Zoll müssen wir demnach die Langseite größer machen, wenn die Zeichnung ganz richtig sein sollte? — Schließlich werden die 4 Seiten der Figur mit den Buchstaben N., O., S. W. bezeichnet.

(Daß die Figur rechte Winkel haben mußte, wird beim ersten Zeichnen stillschweigend beobachtet. Damit dieses Erfordernis jedoch noch ausdrücklich hervorgehoben werde, zeichne der Lehrer die Figur noch einmal — mit denselben Linien (18′ und 24′), aber mit schiefen Winkeln, und lasse nun die Schüler angeben, was verfehlt ist.)

Wir wollen jetzt in unserer Figur die Fläche zeichnen, wo der Schulschrank steht.

In welcher Ecke steht der Schrank? in welche Ecke der Figur müssen wir seine Fläche zeichnen? (Anstatt jetzt umständlich weiter zu fragen, wie vorhin bei der Schulstube geschah, zeichne der Lehrer die neue Figur ohne weiteres in die andere hinein und stelle dann noch einige Fragen angesichts der Zeichnung an.)

Weiter sind in die kartographische Figur der Schulstube noch aufzunehmen: die Stelle der Thüröffnung, — die des Lehrerpultes und die Erhöhung des Ofens, — der Mittelgang durch die Schulstube nebst allem Raum, der nicht von den Schülerpulten besetzt ist; — endlich werden noch die Grundflächen der Schülerpulte durch Striche abgeteilt, numeriert und die einzelnen Sitze markiert.

Jetzt, wo die Schulstubenkarte fertig ist, muß die Probe gemacht werden, ob die Kinder sich auf derselben zurecht finden können, d. h. der Lehrer examiniert, wie wenn er eine gewöhnliche Landkarte vor sich hätte. Z. B.: Wie liegt diese Linie von jener? (Erst auf der Karte, dann in der Wirklichkeit.) — Was stellt dieses Stück der Zeichnung vor? was jenes? u. s. w. Welcher Schüler ist in dieser Bank (auf der Karte) Bankoberster? wer auf jener? — Welcher Schüler sitzt in dieser Bank auf diesem Platze? u. s. w.

Hierauf zeichnen die Kinder das kartographische Bild von der Wandtafel auf ihre Schiefertafel, und wenn sie dies so oft gethan, daß das Bild fest eingeprägt sein kann, so entwerfen sie es selbständig aus dem Gedächtnis. (Ich sage: „aus dem Gedächtnis“, denn sie werden doch durchweg immer nur an das vorgezeichnete Bild denken, nicht an die Wirklichkeit.)

2. **Die Grundfläche des Schulhauses, des Schulplatzes u. s. w.; bis zur gesamten näheren Umgebung des Schulhauses** in einem Umkreise von etwa 200—400 Schritten im Durchmesser.

Vorab beschränke man sich auf die Darstellung der Schulhausfläche. Das Verfahren folgt im ganzen dem vorhin beschriebenen Gange: erst Orientierung in der Wirklichkeit, dann Zeichnen an die Wandtafel, dann Examinieren, dann Abzeichnen auf die Schiefertafel und schließlich Zeichnen aus dem Kopfe.

Bevor aber das Darstellen auf der Wandtafel beginnt, muß der Lehrer bereits die Schulstube nebst ihren Hauptabteilungen **in kleinerem** Maßstabe bereits auf die Wandtafel gezeichnet haben. Zugleich hat er die Schüler darauf aufmerksam zu machen, daß und warum dieses Bild kleiner als das frühere ist. An dieses gegebene Bild schließt sich nun die Fortsetzung der Zeichnung an.

Nachdem auch diese Übung absolviert und etwa auch der Schulplatz noch hinzugezeichnet ist, kann versucht werden, ob die Schüler die an dieses Terrain rund herum angrenzenden Grundstücke selbst hinzuzufügen imstande sind. Doch wird der Lehrer diese Grundstücke einzeln bezeichnen, auch eine mündliche Orientierung vornehmen, und zugleich darauf hinweisen müssen,

daß das bisher entworfene Bild jetzt wiederum einer Verkleinerung bedarf. Sei es nun, daß die Kinder diese Aufgabe wirklich leidlich lösen, oder sei es, daß sie sie nicht lösen: in jedem Falle muß der Lehrer selbst Hand anlegen und das angedeutete Terrain richtig auf die Wandtafel vorzeichnen. Indem er dies thut, darf er sich in Gedanken jetzt sein Gebiet etwas weiter stecken, d. h. wenn die zunächst ins Auge genommenen angrenzenden Grundstücke mit dargestellt sind, so füge er stückweise aus der weiteren Umgebung so viel hinzu, als die Wandtafel fassen kann. (Das Ganze kann eine Fläche von etwa 400—600 Schritten im Durchmesser sein.) Dieses Vorzeichnen darf indessen nicht stumm geschehen, vielmehr muß es stets mit Fragen abwechseln und, bevor das Bild gar zu kraus wird, auch mit einer genau rekapitulierenden Examination. Am Schlusse tritt natürlich wiederum eine Prüfung ein, und erst wenn diese herausstellt, daß die Schüler das kartographische Bild verstehen, was sie vor Augen haben, dürfen sie mit dem Abzeichnen auf ihre Schiefertafel beginnen. Die letzte Probe ist, wie immer, das selbständige Zeichnen aus dem Kopfe.

War die Darstellung der Schulstube die erste, die des Schulhauses mit dem Schulplatze die zweite, so würde die des vorhin genannten Terrains die dritte Station im Kartographieren der Heimat sein. Sind dieselben gut absolviert, so mag den fähigeren Schülern aufgegeben werden, diese drei Karten auch auf Papier (mit dem Lineal) zu entwerfen. Das wäre dann der Anfang zu einem selbstgefertigten Atlas.

3. Der ganze Bezirk.

Von der vorigen Station bis zu dieser, d. i. von der Darstellung eines Flächenraums, welcher etwa vier □Minuten, bis zu der eines Bezirks von etwa 1/4 □Meile, ist ein ziemlicher Sprung. Wie groß er in der That ist, würde sich bald zeigen, wenn der Lehrer den Schülern aufgeben wollte, die Bezirkskarte selbständig zu entwerfen. Die Fähigeren mag er immerhin sich einmal an dieser Aufgabe versuchen lassen, allein die Hauptarbeit muß er selbst übernehmen, schon darum, damit von vornherein ein richtiges Kartenbild angeschaut und eingeprägt werde.

Das Lehrverfahren beginnt wieder mit einem repetierenden Orientieren an der Wirklichkeit durch Fragen und Antworten. Beim Vorzeichnen an die Wandtafel wird zunächst auf Berg und Thal keine Rücksicht genommen, sondern die Fläche als eine Ebene behandelt. Eine Scheidung dessen, was zur natürlichen und was zur Kulturbeschaffenheit gehört, ist jedoch beim ersten Zeichnen nicht thunlich, weil der Vorstellungsprozeß des Übertragens der Wirklichkeit in ein kartographisches Bild sehr erschwert werden würde, wenn man nicht von vornherein auch Wege, Ortschaften u. s. w.

als Orientierungspunkte mit benutzen wollte. Die Bedeutung dieser Orientierungspunkte und -Linien liegt nämlich darin, daß die große Fläche dadurch in kleinere übersichtliche Distrikte zerlegt wird; das „Divide et impera" gilt auch hier in eminentem Sinne.*) Ohne diese Zerlegung würden die Kinder sich schwer zurechtfinden und beim selbständigen Entwerfen nur ein sehr verrenktes Bild zustande bringen. Da die Schüler in einer früheren Lektion bereits ein Bild von der Figur des Bezirks gewonnen haben, so kann der Lehrer das Vorzeichnen damit beginnen, daß er die Umrisse des Bezirks entwirft, — jedoch in Begleitung von Fragen über Richtung und Größe der Grenzen. Ein sicherer Fortschritt hängt nun davon ab, ob er gute orientierende Punkte und Linien gesucht hat, genauer: ob er einen zweckmäßigen Zerlegungsplan besitzt. Geht etwa ein Bach oder Fluß, oder eine Landstraße, oder eine Eisenbahn in langer Strecke durch den Bezirk, so ist hier die erste Teilungslinie von selbst gegeben: die Landstraße oder der Bach oder was es sei, wird hingezeichnet, und dann hat es das Vorstellen anstatt mit einer großen Fläche mit zwei kleineren Figuren zu thun. Als weitere Teilungslinien bieten sich zunächst dar: Wege und Nebenwege, — Nebenbäche oder Thaleinschnitte, sofern sich solche Linien in der Wirklichkeit vorfinden und zu Teilungslinien sich eignen; die geraderen und breiteren (deutlicheren) verdienen den Vorzug. Sind solche natürliche Hülfslinien, wie Bäche und breitere Wege, nicht oder nicht in ausreichender Zahl vorhanden, so muß man sich auf ideale Hülfslinien beschränken, d. h.: der Lehrer wählt bestimmte Orientierungspunkte (Ortschaften, einzelne Häuser oder Hügelspitzen), bezeichnet dieselben auf seiner Wandtafelkarte und verbindet sie durch Punktierung, so daß hierdurch (und durch die Grenzlinien und Eckpunkte) der Bezirk nach und nach mit einem Netz von 3, 4—5 Dreiecken überspannt wird. (Ein Netz auswerfen heißt: auf den Fang ausgehen; warum hier, wo es sich um Raumvorstellungen handelt, das Netz nicht aus Vierecken, sondern aus Dreiecken bestehen muß, kann bei der Mathematik und Psychologie erfragt werden.) Die Überspannung mit den idealen Hülfslinien darf indessen nur allmählich vorschreiten, sonst verwirren diese Linien mehr als sie aufklären; man begnüge sich zunächst mit drei Dreiecken und sehe dann zu, was weiter nötig ist. Jedes Übermaß von Hülfslinien hindert.

Ist nun dieses erste Bild des Bezirks mit seinen wirklichen oder idealen Hülfslinien wohl verstanden und eingeprägt, so schreitet das Lehrverfahren in der Weise fort, daß man einer der Hülfslinien in der Wirk-

*) Vgl. Herbart, das ABC der Anschauung, Band XI.

lichkeit nachgeht und fragt, welche merkenswerten Punkte auf diesem Wege (resp. in seiner Nähe) angetroffen werden, und die Entfernungen (in Verhältniszahlen) abschätzen läßt. Diese Stellen werden auf der Karte eingetragen (in geeigneter Weise markiert). Hat man so alle Hülfs- und Grenzlinien durchgegangen — unter steter Repetition und Einprägung des bereits Bezeichneten — so wird die Karte schon mit einer ziemlichen Zahl von Zeichen (für Orte, Einzelgebäude, Stege, Teiche ꝛc.) bedeckt sein. Ist auch dieses Bild sicher eingeprägt, so können die idealen (punktierten) Hülfslinien allmählich verschwinden, und der Unterricht darf wieder einen Schritt weiter rücken. Jetzt müssen nämlich noch die einzelnen Teildistrikte (Dreiecke) vorgenommen, und innerhalb derselben die merkenswerten Stellen aufgesucht und diese ebenfalls nach gehöriger Abschätzung ihrer Richtung und Entfernung von bereits bekannten Punkten verzeichnet werden. Schließlich sind die Wege und Bäche, sofern sie noch nicht vorgekommen waren, einzutragen. Damit wäre dann die planimetrische Karte fertig (die 4. Karte).

B. Die Erhebungen des Bodens.

Es würde nun noch die Aufgabe sein, die stereometrische Gestalt des Bodens — falls derselbe gebirgig ist — auf der Karte darzustellen. Irre ich nicht, so wird der geographische Schulunterricht durchweg keiner Lektion weniger gerecht, als gerade dieser. Und doch ist es etwas so Schönes um ein geschärftes Auge für die orographischen Verhältnisse! Es hat freilich eine Zeit gegeben — wie aus der Geschichte der Malerei zu ersehen — wo man gar keine Gebirgslandschaften malte, weil der damalige Geschmack sie nicht für schön hielt; eine holländische Viehtrift, ein Sumpf u. dgl., das waren allein würdige Gegenstände für den Pinsel. Das ästhetische Urteil ist seitdem ein anderes geworden, man ist im Gegenteil jetzt in Gebirgsbilder verliebt, und diese Vorliebe hat in der That guten Grund. Der Lastträger, welcher mit seiner Bürde den Berg hinan keucht, mag freilich von dem Reiz einer Gebirgsgegend nicht viel sehen. Nichtsdestoweniger ist dieser Reiz da. Die Freude daran ist umsonst zu haben; warum sollte daher die Schule, soviel an ihr ist, nicht versuchen, ihren Schülern das Auge dafür zu öffnen. Durch emphatische Beschreibungen von Alpenlandschaften läßt sich aber nichts für diesen Zweck gewinnen, wenn die Grundlage des Verständnisses, die Übung der unmittelbaren Anschauung, fehlt. Zu dieser Übung soll auch der geographische Unterricht seine Hülfsdienste leisten; denn wenn es auch nur orographische en gros-Formen sind, mit denen er es zu thun hat, so bilden sie doch für jede weitergehende Betrachtung die notwendigen Elemente. —

Die Beschäftigung mit den orographischen Bodenverhältnissen hat in-

dessen noch andere als ästhetische Zwecke. Bekanntlich greifen die Unterschiede von Gebirgsland und Ebene sehr stark in das sociale Leben ein. Wie ist der Erwerb, die Lebensweise, selbst das Naturell der Gebirgsbewohner so vielfach anders und zwar notwendig anders, als bei den Bewohnern der Ebenen. (Ein Schriftsteller drückt einen dieser Unterschiede einmal sehr drastisch aus, indem er sagt: „Wie geht doch in den Ebenen alles so langsam vorwärts — die Menschen, die Tiere, die Gewässer, selbst — — die Zeit!") Wer daher das menschliche Leben verstehen will, kann nicht umhin, auch nach der orographischen Bodenbeschaffenheit zu fragen. Sodann haben diese Bodenverhältnisse noch specielle technische Bedeutung: für die Landwirtschaft, für viele Gewerbe, für den Verkehr und für das Kriegswesen. Es liegt demnach auf der Hand, daß die orographischen Lektionen eins der wesentlichen und gewichtigsten Stücke der elementaren geographischen Bildung ausmachen.

In der 3. Lektion war bereits von der stereometrischen Bodengestalt die Rede; in der Folge wird noch häufig die Betrachtung sich darauf zu richten haben; im vorliegenden Falle handelt es sich um das kartographische Zeichnen dieser Formen.

Was nun das Lehrverfahren für dieses Zeichnenlernen betrifft, so lassen sich, weil die orographischen Verhältnisse in jeder Gegend besondere sind, darüber keine ins einzelne gehende Vorschläge geben. Ich muß mich auf folgendes beschränken:

Zunächst nehme der Lehrer die früher bereits betrachteten Höhen (Thäler und Ebenen) nochmals vor, lasse sich angeben, wie vom Fuße an bis zum Gipfel die Steigung ist, ob und wo steil, oder weniger steil, ob in Absätzen, oder allmählich; — (auf höherer Stufe darf auch vom Steigungswinkel die Rede sein); — wie der Gipfel geformt ist, ob spitz, oder abgerundet, oder eben, oder rückenartig gestreckt u. s. w.; — wo Klippen zum Vorschein kommen; ob und wo der Boden für kräftigen Baumwuchs begabt ist; — ob wasserreich, oder wasserarm; — ob vulkanisch geartet — u. s. w. (Die Hauptsache ist hier freilich die Form der Höhen; doch kann, schon um der Belebung willen, auch der Blick zuweilen auf andere Arten der Beschaffenheit hingelenkt werden.)

Sodann werde den Schülern anschaulich erklärt, daß man auf den Karten das Ansteigen des Bodens durch Striche (Schraffierung) bezeichnet. Je dichter die Striche zusammengedrängt sind, desto steiler ist die Abdachung; je weiter sie auseinanderstehen, desto sanfter ist die Steigung. Durch die Länge der Striche wird die Länge der Strecke angedeutet, welche dieselbe Steigung hat; so oft die Linien abbrechen, so oft hat der Berg Absätze. Diese verschiedenen Schraffierungsformen muß nun der Lehrer

nebeneinander an eine Wandtafel zeichnen und ihre Bedeutung einprägen lassen. Dann zeichne er verschiedene Bergformen vollständig hin und mache die Probe, ob die Schüler diese Schriftsprache lesen können. Dabei darf nicht vergessen werden, auch zu fragen, nach welcher Himmelsgegend diese und jene Stelle der Abdachung liegt. Fällt die Prüfung gut aus, so mache er nun die Schlußprobe d. i. die Anwendung auf die Höhen des Bezirks an der früher gezeichneten Karte auf der Wandtafel. Er nehme nun bestimmte Stellen des Bezirks und lasse von den Schülern diktieren, wie er dort schraffieren soll. Machen sie Fehler, so muß er selbstverständlich korrigieren und das Richtige hinzeichnen. Auf diesem Wege bringe er nach und nach die Hauptsache der orographischen Verhältnisse zur Darstellung. Für die Deutlichkeit der Zeichnung würde es sich freilich empfehlen, nicht die alte Karte zu wählen, sondern eine neue und zwar eine hydrographische zu entwerfen und auf dieser die Schraffierung anzubringen; die Schüler würden sich jedoch auf dieser hydrographischen Karte nicht schnell zurechtfinden, darum ist es besser, die frühere Karte zu benutzen. Hernach wird dann den Kindern die Aufgabe zu stellen sein, selbst eine hydrographisch-orographische Karte des Bezirks zu entwerfen, — erst durch Abzeichnen von der Wandtafel, dann selbständig. Endlich zeichnen die Fähigeren sie auch auf Papier, und dies wäre dann das 5. Blatt in ihrem Atlas.

Diesem zur Seite würde schließlich noch ein sechstes Blatt gezeichnet werden müssen, welches die landwirtschaftlichen Kulturveränderungen zur Anschauung brächte: die Wälder, Weiden, Wiesen, Äcker, Gärten u. s. w., etwa so, daß man die Waldstrecken weiß läßt, dagegen die Weiden und Wiesen einfach, die Äcker zweifach und die Gärten dreifach schattiert.

II. Die Ferne oder die weite Welt.

A. Die Lektionen für die Mittelstufe resp. für die II. Klasse einer vierklassigen Schule.

6. Lektion: Die Erdoberfläche als Ganzes oder die Erdkugel: die Erdteile und Hauptmeere.

7. Lektion: Europa: die Länder, einige Meeresteile, etliche Flüsse und die Hauptstädte.

8. Lektion: Biblische Geographie: Vorderasien, Ägypten, die Balkanhalbinsel — Palästina. .

Indem der Unterricht von der Heimat zum Globus u. s. w. übergeht, muß das geographische Vorstellen einen großen Sprung machen. Dort basierte das Lernen auf der unmittelbaren Anschauung und schloß damit, die Wirklichkeit in das kartographische Bild zu übersetzen; hier muß der Unterricht vom Bilde ausgehen, um durch dieses und die mündliche Beschreibung eine Vorstellung von der Wirklichkeit zu gewinnen. Das Gelingen dieser neuen Aufgabe wird hauptsächlich davon abhängen, ob der Anschauungsunterricht seine Aufgabe gelöst hat, d. h. ob ein gutes Maß geographischer Vorstellungen und geographischer Sprachkraft gewonnen und das Zeichnen und Lesen der Kartenbilder recht geübt ist.

Der eigentliche Bildungsgewinn, welchen die Geographie leisten kann, wird übrigens für die Volksschule zumeist in den Grenzen der Heimatskunde zu suchen sein, nicht in den darüber hinausliegenden Lektionen. Ich meine das so: Die eigentümliche Bedeutung der Geographie steckt darin, daß sie erkennen lehrt, wie die Beschaffenheit eines Landes mit der Natur des Landes zusammenhängt, und wie beides wieder auf das Leben der Bewohner einwirkt. Da nun in der Elementarschule die Zeit fehlt, und von der Natur und von den Bewohnern fremder Gegenden mehr als einige dürftige Notizen zu geben, und selbst die Bodenbeschaffenheit dieser Gegenden nicht genügend bekannt werden kann: so fehlen eben fast alle Elemente, aus welchen der Bildungsgewinn sich konstituieren muß. Aus nichts läßt sich nichts machen. Somit bleibt für den geographischen Unterricht, der über die Heimatskunde hinausgeht, in der Volksschule nur der magere Zweck, die Kinder in den andern Erdteilen und Gegenden ein wenig spazieren zu führen, und zwar NB. nicht in der Wirklichkeit, sondern auf dem kartographierten Papier. Wenn dieses Spazierenführen nicht mit mehr als Eisenbahnschnelle vor sich ginge und auf etwas mehr als auf die Lage, Form und ungefähre Größe der fremden Gegenden achten dürfte, so würde wohl über die hydro- und orographische Kulturbeschaffenheit ihres Bodens, über ihre Natur und ihre Bewohner die eine oder andere Notiz mit heimgebracht werden können, die ein denkender Geist nicht unbenutzt in seinem Kopfe liegen zu lassen brauchte. Allein, es fehlt, wie gesagt, schon die Zeit, um von den fremden Ländern Europas mehr als die Lage, Form und Größe zu merken; überdies können die fremden Erdteile fast nur aus der Vogelschau, d. h. bloß als Erdteile, betrachtet werden.

Selbst im Vaterlande, bei den Landschaften Deutschlands, wird das, was über die Konfiguration des Bodens hinausgeht, meist nur in losen und mageren Notizen bestehen können. Besehen wir aber die Sachlage an einem Beispiele. Setzen wir, bei Baden werde z. B. den Schülern

gesagt, im östlichen Teile des Landes liege ein Gebirge, der Schwarzwald. Es fragt sich nun, was sie mit dieser Notiz anfangen können, genauer: ob zwischen ihr und dem bereits Gelernten oder zufällig Erfahrenen ein logischer Zusammenhang herzustellen ist. Ein solcher liegt in diesem Falle allerdings vor, nämlich zwischen diesem Gebirge und dem Rheinstrom, vorausgesetzt, daß die Schüler aus der Heimatkunde wissen oder daß ihnen jetzt gesagt wird, die fließenden Gewässer empfingen ihre Nahrung vorzugsweise aus den Gebirgen; wo daher ein großer Fluß wäre, da müßten auch irgendwo Gebirge sein, die ihm in Bächlein, Bächen und Nebenflüssen beständig Wasser zusendeten; zu diesen Gebirgen gehöre beim Rheinstrom eben auch der Schwarzwald. So wäre allerdings die Vorstellung „Schwarzwaldgebirge" nicht mehr isoliert; durch das Kausalitätsverhältnis zwischen Gebirgen und Strömen ist zwischen jener Vorstellung und der vom Rhein ein logischer Zusammenhang hergestellt. Die Voraussetzung war aber, daß einerseits der Rhein ihnen bekannt war und andrerseits jenes Kausalitätsverhältnis ihnen verdeutlicht werden konnte. Sind nun noch weitere Beziehungen aufzufinden? Vielleicht erinnert der Lehrer, weil es in seinem Lehrbuche steht, an die sog. schwarzwälder Uhren. Dies ist vorab wieder eine lose Notiz, und es läßt sich auf den ersten Blick auch kein logisches Verhältnis zwischen diesem Landesprodukt und dem Landesgebirge erkennen. Dennoch besteht ein solches. Haben nämlich die Kinder in der Heimatskunde gehört oder besser wirklich angeschaut, daß die Bodenbeschaffenheit auf den Erwerb der Bewohner mit einwirkt, daß z. B. die Bewohner fruchtbarer Ebenen sich am besten und am meisten durch Landwirtschaft oder Viehzucht ernähren, während die Gebirgsbewohner meist noch andere Erwerbsquellen, und zwar industrielle, suchen müssen, so lassen sich mit Hülfe dieser Erkenntnis die Vorstellungen „Schwarzwald" und „Uhren" allerdings logisch aneinander hängen. Indessen dieses bestimmte Gebirge und dieses bestimmte Produkt stehen nicht in einem ursächlichen Zusammenhange, sondern nur Gebirgsland und Industrie überhaupt; jener einzelne Fall ist eben nur ein einzelnes Beispiel einer allgemeinen Regel. Daß einige Schwarzwaldbewohner just auf die Fabrikation der Uhren geraten sind, beruht auf dem sog. Zufall, d. h. auf einem uns unbekanntem Grunde, und nur der Umstand, daß es hölzerne und nicht metallene Uhren sind, läßt sich noch erklären. Von diesem letzteren Umstande abgesehen, ist demnach der logische Zusammenhang der beiden vorliegenden Vorstellungen kein unmittelbarer, kein direkter; allein es ist doch Zusammenhang da. Somit brauchen allerdings diese Notizen nicht lose nebeneinander zu stehen; es ließ sich ihnen ein Bildungswert geben, aber nur unter der Voraussetzung, daß einerseits jener allgemeine Zusammenhang zwischen der

Bodenbeschaffenheit eines Landes und den Erwerbszweigen der Bewohner den Kindern bereits bekannt war oder jetzt klar gemacht werden konnte, und andrerseits die Notiz von den schwarzwälder Uhren ihnen kein bloßer Name war. — Vielleicht läßt sich zwischen der Vorstellung „Schwarzwald“ und andern bereits bekannten Vorstellungen sogar noch ein drittes Band knüpfen. Hier am Niederrhein sind die Wälder, zumal die Hochwälder, rar; das Bauholz muß deshalb aus andern Gegenden bezogen werden. Das wissen die Kinder aus der Heimatskunde; sie wissen vielleicht auch, oder können es wissen, daß es in Flößen den Rhein herunterkommt. Sagt man ihnen jetzt, daß der Schwarzwald von seinen vielen dunklen Tannen seinen Namen hat, daß das am Niederrhein gebrauchte Tannenholz eben zumeist von dort herstammt, so ist zwischen der neugelernten Vorstellung „Schwarzwald“ und mehreren aus der Heimat bekannten Vorstellungen wiederum eine logische Verbindung hergestellt, und als Zugabe auch noch der Name des Gebirges erklärt, d. h. auch zwischen dem Namen und der Sache ein logisches Band gegeben.

Das vorstehende Beispiel aus einer oberrheinischen Landschaft wird zeigen können, daß manche, scheinbar lose Notizen dennoch sich mit anderem Wissensmaterial in gute Verbindung setzen lassen, wenn man die Sache gut überlegt. Daneben aber möge dieses Beispiel auch darthun, was eben erforderlich ist, wenn das geographische Lehrmaterial mehr als ein Notizenhaufen sein, wenn es einen wirklichen Bildungsgewinn bringen soll. Der Leser wolle nun selbst einmal untersuchen, was mit den gangbaren geographischen Namen von Nebenflüssen, Bergen, Provinzen, landwirtlichen Kreisen, Produkten, Städten, sog. Sehenswürdigkeiten 2c. anzufangen ist, um der bezeichneten Forderung gerecht zu werden. Nach meinem Dafürhalten läßt sich in dieses Chaos nicht viel Ordnung bringen, oder es muß eine ganz andere Auswahl der Notizen getroffen werden. Bevor daher eine geistig wertvollere Zusammenstellung solcher Notizen sich darbietet, gilt mir als Ziel des geographischen Unterrichts, wo er über die Heimatskunde hinausgeht, und mit der Karte sich beschäftigt, fast ausschließlich die Orientierung d. h. Kenntnis von Lage, Form und Größe der Erdteile auf dem Globus, der Länder in Europa, und der Landschaften in Deutschland. (Unter „Größe“ soll hier nicht die wirkliche Größe in bestimmten Zahlen verstanden sein, sondern die gegen einander gemessene Größe der Kartenbilder, so daß die Kinder z. B. wissen: Afrika ist größer als Europa, aber kleiner als Asien u. s. w.) Wenn nun bei mir außerdem doch in der Oberklasse noch etliche Namen von Hauptflüssen, Gebirgen und Städten vorkommen, so sollen dieselben einerseits wieder der Orientierung dienen,

— indem die Figur des Landes dadurch in kleinere Teile zerlegt und deshalb genauer aufgefaßt wird — und zum andern ein wenig dazu beitragen, damit die Kinder auf dem Schauplatz, den die geschichtliche und andere Lektüre vorführt, sich in etwa zurechtzufinden vermögen. Jene Namen müssen daher in möglichster Rücksicht auf diese Lektüre ausgewählt werden. Ein ganz genauer Anschluß der Geographie an die Geschichte ist in der Volksschule nicht thunlich; er würde die Zeit und das Gedächtnis der Schüler über Gebühr in Anspruch nehmen. Was außer jenen Orientierungsnotizen noch nötig ist, werde bei der betreffenden Lektüre nebenbei gezeigt. Wenn die Kinder wissen, daß z. B. Eisleben, Erfurt, Wittenberg in der Provinz Sachsen, Worms in Rheinhessen, daß Leipzig im Königreich Sachsen, belle Alliance in Belgien, — daß Düppel in Schleswig und Königgrätz in Böhmen zu suchen sind u. s. w., so reicht dies für ihr Verständnis des Geschichtsschauplatzes vollkommen aus.

Der Leser sieht hieraus, daß ich allerdings eine Beziehung des geographischen Unterrichts zur Geschichte hergestellt sehen möchte, aber einen besonderen Bildungsgewinn mir nicht davon verspreche. Was gewonnen wird, ist lediglich ein kleiner Vorteil für das Verständnis der Geschichte. Das ist nun freilich wichtig genug, um es nicht unberücksichtigt zu lassen, allein man muß auch eben nicht mehr erwarten.

Aber nach einer andern Seite hin kann doch auch in der Volksschule auf dem Boden der Geographie ein namhafter Bildungsertrag erzielt werden, ich meine für das Verständnis des menschlichen Lebens in Erwerb, Handel, Sitte u. s. w., weil diese Seiten des menschlichen Daseins wesentlich durch die Beschaffenheit und die Natur des Landes mit bestimmt sind. Indem die Kinder gelernt haben, wie in ihrer Heimat sich der Leute Erwerb, und ihre Lebensweise gestaltet hat, wird dieses Gelernte erst recht fruchtbar werden, wenn nun das Lesebuch passende differente Seitenstücke dazu liefert. Es würden dieser Seitenstücke etwa sieben sein können: erstens eine Beschreibung eines Fleckchen Landes nach seiner Beschaffenheit, Natur und Einwohnerschaft in der heißen Zone und zwar einmal bei einem civilisierten und dann bei einem uncivilisierten Volke, zweitens zwei solcher Beschreibungen aus einer kälteren Gegend; drittens zwei solcher Beschreibungen aus der Vergangenheit, wozu einerseits etwa das deutsche Mittelalter und andererseits das Volk Israel (zur Zeit Davids) die passendsten Beispiele abgeben möchten. Endlich, wenn der Heimatbezirk ein Bild des ländlichen Lebens zeigt, so müßte zur Ergänzung das Lesebuch auch die Beschreibung einer Stadt und ihres Lebens bieten, und umgekehrt. So wären dann alle wichtigeren Gegensätze vertreten: die drei

Zonen, Civilisation und Naturzustand, Gegenwart und Vergangenheit, Stadt und Land. Es soll natürlich hiermit nicht gesagt sein, daß das Lesebuch nicht auch noch Beschreibungen von Land und Leuten dieses und jenes andern merkenswerten Landstriches, oder Lebensbilder aus andern Zeiten enthalten dürfte; im Gegenteil, derartige Darstellungen gehören mir zum schätzbarsten Material eines Lesebuches: allein jene Lesestücke müssen diesen voraufgehen und überdies in aller Form als Lernstücke behandelt werden. Zu dieser Behandlung gehört nun nicht bloß ein sorgsames Lesen und Einprägen, sondern vor allem ein gründliches Vergleichen der geographischen und naturkundlichen Daten nach ihrer Einwirkung auf das Leben der Bewohner. Was sich hieraus an Verständnis des Kosmos und des menschlichen Lebens absetzt: das ist in meinen Augen der eigentliche Gewinn des geographischen Unterrichts, der Gewinn, um deswillen dieser Unterricht ein bildender heißen und demgemäß auf dem Lehrplan einer Schule stehen kann. Soll dieser Ertrag wirklich erzielt werden, so muß freilich die Heimat eine vielseitigere Betrachtung erfahren, als ihr bisher zu teil wurde, dagegen von dem landläufigen geographischen Material ein gut Teil als unnützer Ballast über Bord wandern, und endlich müssen die vergleichenden Beschreibungen einen solchen Zuschnitt empfangen, daß die Parallelen schnell und deutlich ins Auge fallen.

Es wäre wohl der Mühe wert, daß viele Kräfte sich rührten, um ein recht brauchbares Lehrmaterial darzubieten: denn in der That handelt es sich um nichts weniger als um die Erwerbung eines wirklich neuen Bildungsmittels für die Schulen. Der Name desselben hat freilich lange genug auf den Lehrplänen gestanden, aber was unter diesem Namen geboten wurde, war fast nur Schale, der Kern blieb weit genug dahinten. Die moderne Pädagogik hat im geographischen Unterricht noch wenig bekundet, daß sie eine fortgeschrittene sei.

Zu den Lektionen 6—8 sei noch insonderheit bemerkt:

Nr. 6. Hier sind zu lernen die fünf Erdteile und — mit Einschluß des mittelländischen Meeres — sechs Hauptmeere. Das Zeigen derselben muß aber auf einem Globus geschehen, nicht auf Wandkarten. Ist der Lehrer nicht imstande, einen Globus für die Schule anschaffen zu können, so verfertige er selbst einen solchen — sei es auch in noch so rohen Formen — aus Pappdeckel. Erst wenn die Kinder auf dem Globus über Lage, Form und Größe der Kontinente und Meere genau orientiert sind, darf zur Wandkarte gegriffen werden. Auch zeichne der Lehrer selbst erst die Erdteile und Meere auf die Wandtafel und zwar alle auf eine Fläche nebeneinander, bevor die Planiglobienkarte vorgenommen wird.

Bezüglich der **Figur** der Kontinente und Meere begnüge er sich ja nicht damit, dem Auge des Schülers **ohne weiteres** die Auffassung zu überlassen, sondern suche die Form thunlichst zu zerlegen und zu fixieren; auch lasse man die **Größe** nach dem Augenmaß vergleichen. Z. B.: Nach welcher Richtung (von welcher Ecke zu welcher anderen) hat Afrika die größte Ausdehnung? nach welchen Richtungen ist die Ausdehnung geringer? u. s. w. Welcher Erdteil hat ungefähr die Gestalt eines Dreiecks? welcher Teil Afrikas stellt diese Form noch genauer dar? — Welche Teile von Amerika haben ebenfalls ungefähr die Gestalt eines Dreiecks? u. s. w.

In Summa muß die Lektion etwa folgende Fragen beantworten lehren: — — —

B. Die geographischen Lektionen für die Oberklasse.

1. Lektion: **Wiederholung der Heimatsgeographie** —
   a) nach bestimmten Repetitionsfragen — mündlich und schriftlich;
   b) durch Zeichnen aus dem Gedächtnis;
   c) schriftlich in Form eines ausführlichen Aufsatzes.
2. Lektion: Wiederholung der Lektionen 6 und 7 — mit einigen **wenigen** Ergänzungen.
3. Lektion: Wiederholung der Lektion 8 — mit Vervollständigung der Geographie von **Palästina**.
4. Lektion: Deutschland — der norddeutsche Bund*) — Preußen. (Nur das Allernotwendigste.)
5. Lektion: Das Flußgebiet des Rheins. (Genauer, besonders in hydrographischer und orographischer Hinsicht.)
6. Lektion: Die Rheinprovinz — der Regierungsbezirk Düsseldorf. (Anschluß an die Heimat.)

*) Vgl. das Vorwort.

Vorschläge und Ratschläge

aus der Schularbeit.

---

1. Aus dem Rechenunterricht.
2. Für den Zeichenunterricht.

Wie lassen sich die Vorteile des Abteilungs-Unterrichts mit denen des Einzel-Unterrichts verbinden — zunächst im Rechnen?

---

a) Vergleichung dieser Vorteile. Bei unsern Altvordern, wenigstens in hiesigen Landen, war der Abteilungs- oder Klassen-Unterricht nur in einigen Fächern üblich, in andern Fächern aber wurde der Einzel- oder Individualunterricht beharrlich festgehalten. Unter „Altvordern“ meine ich hier die Lehrer in der Zeit vor Errichtung der Seminarien. Referent hat ihrer noch mehrere gekannt, die sich die von den letzteren aufgebrachten Neuerungen in dem bezeichneten Stücke nicht nahe kommen ließen. Beim ersten Leseunterricht z. B. wurde nicht die ganze Abteilung der ABC-Schützen vorgenommen, sondern jeder Schüler gesondert; ebenso beim Überhören des Gelernten aus dem Katechismus und der Bibel; vor allem aber auch im Rechnen, namentlich auf der Oberstufe. Wie weit ehedem der Individual-Unterricht in den übrigen Disciplinen herrschte, ist mir aus eigener Anschauung nicht bekannt. Ich möchte mir gern etwas darüber erzählen lassen, besonders auch darüber die Meinung eines Kundigen hören, welches der geschichtliche Grund ist, daß der Einzelunterricht eher als der Abteilungsunterricht üblich war, und ob auch die Alten schon aus bewußten pädagogischen Gründen jene Weise wählten und festhielten.

Später, als durch die Seminaristen die neue Weise des Abteilungsunterrichts vordrang, mußten sich die Alten mit ihnen auseinandersetzen. Bei diesen Verhandlungen war bald klar gestellt, daß jeder dieser Wege eigentümliche Vorteile und eigentümliche Mängel hat. Der Einzelunterricht nimmt des Lehrers Zeit sehr in Anspruch: was im andern Falle einer ganzen Abteilung gezeigt oder erklärt wird, muß dort jedem Einzelnen gezeigt und erklärt werden; so weit ist also der Einzelunterricht zeitraubend, der Abteilungsunterricht zeitsparend. Weil nun dort häufig die Zeit nicht ausreicht und die Arbeit drängt, so ist weiter zu befürchten, daß das Zeigen und Erklären zu eilig und darum nicht gründlich genug geschehe. Ferner muß es nach jener Weise häufig vorkommen, daß ein Kind vor

einer Aufgabe festsitzt, der Lehrer aber nicht sofort helfen kann: da ist das Kind auf Nichtsthun angewiesen und somit für allerlei Störungen die Thür geöffnet. Diese Nachteile weiß der Abteilungsunterricht zu vermeiden: er spart Zeit, kann gründlich verfahren und ist der Disciplin günstig.

Der Einzelunterricht bietet dagegen ebenfalls namhafte Vorteile, welche der Privatunterricht vor dem Schulunterricht voraushaben kann, und noch einige mehr, in der Privatunterweisung — ich meine die, wo der Lehrer überhaupt nur einen Schüler oder etwa ihrer zwei bis drei von verschiedenen Altersstufen vor sich hat, kann er dem Einzelnen die Lektionen und Aufgaben genau so zumessen, wie sie seiner Bildungsstufe in dem betreffenden Gegenstande angemessen sind; er vermag sofort zu erkennen, wo etwas nicht recht gefaßt oder nicht genug geübt ist, und kann nun sorgen, daß die Lücke ausgefüllt wird: kurz, bei diesem Wege ist ein regelrechtes und sicheres Fortschreiten möglich. Ähnlich, nur durch Zeitmangel beschränkt, steht es mit dem Einzelunterricht in der öffentlichen Schule. Beim Abteilungsunterricht dagegen, wo der Lehrer neben den mittelmäßig begabten Köpfen auch schwache und sehr begabte vor sich steht, wo ferner durch den verschiedenen Fleiß und unregelmäßigen Schulbesuch neue Verschiedenheiten hineinspielen, muß er sich hauptsächlich nach einer gewissen Mittelschicht richten, wobei die Bessern wie die Schwächern leichtlich zu kurz kommen: jene werden in ihrem Fortschreiten aufgehalten und daher im Streben gelähmt; diese lernen nur oberflächlich oder bleiben in Lücken stecken und erlahmen, weil ihr Können dem Sollen nicht gewachsen ist. Ferner läßt sich beim Einzelunterricht die Individualität des Schülers, auch hinsichtlich der besondern Begabung und Neigung für einzelne Lehrfächer, besser berücksichtigen, weil jeder Schüler in jedem Gegenstande gesondert fortschreiten, ja eilen und laufen kann, wie es ihm beliebt; und wenn er dabei z. B. im Schreiben oder im Zeichnen ein Stümper bleibt, weil dafür die Gabe fehlt, so hindert ihn das nicht, im Rechnen oder in einem andern Stücke alle seine Mitschüler zu überflügeln. Das läßt sich beim Abteilungsunterricht wohl ebenfalls in gewissem Maße erstreben, aber nicht in gleichem Maße erreichen; denn wenn auch die Abteilungen je nach den verschiedenen Fächern verschieden gebildet werden, so übt der Unterricht, welcher sich nach der Mittelschicht richten muß, doch auf die Fähigern und Eifrigen wie auf die Schwächern einen leicht spürbaren Druck aus. Kurz: der Einzelunterricht hat den Vorzug, der Individualität des Kindes in jedem Betracht mehr gerecht werden zu können, so weit der Zeitmangel nicht im Wege steht. Die bedeutendste individuelle Kraft ist aber die Lust und Liebe zur Sache, welcher in der Regel

auch eine bevorzugte Befähigung zur Seite steht. Indem nun diese mächtige ethische Kraft nicht bloß frei gemacht, sondern gepflegt, und bis zum Eifer angespornt wird, hat der Lehrer einen Helfer gewonnen, den keine didaktische Kunst und kein Lehrmittel zu ersetzen vermag, ja der mächtig genug ist, mitunter alle entgegenstehenden Hindernisse z. B. die etwa mangelhafte Lehrgabe des Lehrers, mangelhafte oder beschränkte Unterrichtsmittel, unregelmäßigen Schulbesuch, oder was sonst im Wege stehen mag, vollständig zu überwinden. Die Schulgeschichte bietet dafür Beispiele in Fülle, und zwar nicht bloß bei begabten Schülern, sondern auch bei schwachen und sehr dürftig ausgerüsteten. In einem „Rettungshause", das etwa 40 Kinder hat, und wo durch den unregelmäßigen Eintritt derselben ohnehin nur Einzelunterricht möglich ist, habe ich Schüler getroffen, die beim Eintritt in ihrem 12. Jahre keinen Buchstaben kannten, überdies leiblich und geistig so verkommen waren, wie es nur möglich ist, aber mit 14 Jahren in jedem Gegenstande Leistungen zeigten, die sich mit den höchsten der besten öffentlichen Volksschulen messen konnten. Eine gewisse Begabung war allerdings vorhanden, jedoch keine hervorragende. Ähnliches habe ich an solchen gesehen, die in den Schulen und im Konfirmandenunterricht als blödsinnig gegolten hatten; hier fielen natürlich die Leistungen als solche nicht so in die Augen, sondern in ihrem Verhältnis zum geringen Maß der Begabung und zu den geringen Erfolgen im öffentlichen Schulunterricht.

Es ist nicht meine Absicht, eine Vergleichung des Einzel- und des Abteilungsunterrichts in der öffentlichen Schule nach allen Seiten erschöpfend durchzuführen. Hier kam es mir nur darauf an, die Sache so weit ins Klare zu stellen, um erkennen zu lassen, daß der Individualunterricht nicht minder wie der Massenunterricht seine eigentümlichen Vorteile besitzt und darum auch ein Recht hat, neben diesem nach Möglichkeit berücksichtigt zu werden. Es fragt sich nur, wie dies thunlich ist, oder mit andern Worten: wie die besondern Vorzüge des einen und des andern Verfahrens verbunden werden können.

Diese Frage erfordert neben einer allgemeinen Antwort auch eine Reihe besonderer für die einzelnen Fächer. Hier liegt also Stoff für ein Dutzend Aufsätze vor. Wir wählen einen Gegenstand heraus, das Rechnen, und zwar auf der Oberstufe. Möchten andere bald Vorschläge und Ratschläge für andere Fächer mitteilen. Meine Vorschläge folgen schlichtweg dem Verfahren, was ich selbst seit ca. 18 Jahren eingehalten habe und zwar früher in einer einklassigen Schule, später in einer mehrklassigen.

b) Der Abteilungsunterricht — neben dem Einzelunterricht. Angenommen, die Oberklasse oder Oberabteilung habe wöchentlich fünf Stunden Rechenunterricht. Von dieser Zeit werden etwa drei Stunden dem Abteilungsverfahren gewidmet, die andern dem Einzelrechnen. (Siehe die Übersicht der Rechenübungen am Schlusse dieses Artikels.)

Ferner soll angenommen sein, die Oberstufe, mit deren Abteilungen wir uns hier beschäftigen wollen, habe es stets nur mit eingekleideten Aufgaben zu thun, wo die Hauptschwierigkeit darin liegt, die sachlichen Verhältnisse zu verstehen. Auf den unteren Stufen, wo es sich hauptsächlich noch darum handelt, die Zahlenoperationen einzuüben, kann die hier zu beschreibende Manier nicht, oder wenigstens nicht so, befolgt werden. Dort dürfte auch aus andern Gründen noch vorwiegend oder ausschließlich der geschlossene Abteilungsunterricht am Platze sein.

Die ersten beiden Abteilungslektionen der Woche befassen sich, äußerlich angesehen, lediglich mit Kopfrechnen, aber jede Lektion hat einen besondern Zweck. Die eine will eine Übung im schnellen und sichern Kopfrechnen sein, die andere dagegen soll in das Verständnis der sachlichen Verhältnisse einführen; dort sind die Zahlen das Hauptarbeitsmaterial, hier die Sachen. Dort kommen ebenfalls eingekleidete Aufgaben vor, allein die Zahlen spielen doch die Hauptrolle, weil der Zweck eben die Zahlenübersicht ist. Hier dagegen, wo gelernt werden soll, eingekleidete Aufgaben zu verstehen oder Einsicht in die sachlichen Verhältnisse zu gewinnen, bilden diese Verhältnisse das eigentliche Arbeitsmaterial, natürlich so, daß sie mit Zahlen verbunden werden, daß eben an ihnen gerechnet wird.

In der dritten Rechenstunde, welche noch für den Abteilungsunterricht verwendet werden soll, tritt eine Übung mit auf, die meines Wissens in nicht vielen Schulen üblich ist: die Übung im Lesen der eingekleideten Rechenaufgaben. Es unterliegt keinem Zweifel, daß dieses Lesen, weil es an einem besondern Stoffe geschieht, auch seine eigentümlichen Schwierigkeiten hat, besonders bei komplizierten Aufgaben, indem ja jeder weiß, daß in einem Buche (z. B. in der biblischen Geschichte) von den Kindern geläufig gelesen wird, während in einem andern, wo der Stoff und die Redeformen ihnen weniger bekannt sind, das Lesen sehr schwerfällig und ungelenk von statten geht. Eine Leseübung, deren eigentliches Ziel das Lesenlernen ist, würde freilich nicht in eine Rechenstunde gehören, indessen tritt hier das Lesen auch nur als Mittel auf, während der Zweck das Verständnis der Aufgaben ist. Wem wäre es entgangen, daß ein Schüler häufig bei einer Aufgabe, deren sachliche Verhältnisse ihm wohl bekannt sind, dennoch fest sitzt und zwar des-

halb, weil er ihre Einkleidung nicht völlig versteht, — dieses Verständnis aber wiederum deshalb fehlt, weil er zu eilig, zu oberflächlich gelesen hat? Überhaupt verfahren die Kinder auch da, wo sie eine Aufgabe richtig lösen und das Lösungsverfahren überdies erklären können, dennoch vielfach nur oberflächlich, sowohl beim Lesen der Aufgabe wie beim zergliedernden Nachdenken darüber. Einmal darum, weil dies so Kindes Art und Natur ist, aber auch noch aus einer besondern Ursache. Innerhalb eines Abschnittes bilden die Rechenexempel eine lange Reihe sachlich gleichartiger Aufgaben. Während das Kind nun mit diesem Abschnitte sich beschäftigt, bewegt sich sein rechnendes Denken stets in einem Kreise von wesentlich gleichen Vorstellungen. Im Verfolg der Arbeit an dieser Aufgabenreihe bildet sich daher bei ihm eine Art von geistigem Tastsinn aus, wodurch es bei einem Exempel auch ohne sorgfältige Zergliederung des Gegebenen und Gefragten und ohne klares, deutliches Vorstellen dieser Glieder herausfindet, wo und wie beim Ausrechnen anzugreifen und welcher Weg einzuschlagen ist. Dieses dunkele Tasten muß aber an dieser Stelle ein Übel heißen; denn wenn das rechnende Überlegen bei jeder Aufgabe im Zergliedern und Auffassen nicht sorgsam verfährt, so bildet sich eben kein Rechenverstand aus. Das Kind braucht dann nur auf eine etwas komplizierte oder der Einkleidung nach schwierigere Aufgabe zu stoßen, um sofort den Beweis zu liefern, daß die Kunst des tastenden Gefühls nicht ausreichen will. Irre ich nicht, so haben viele Lehrer es sich nicht klar gemacht, eine wie große Rolle das gefühlsmäßig tastende Überlegen gerade auch im Rechnen spielen kann, wo doch der gemeinen Meinung nach ohne deutliches Denken kein Vorwärtskommen möglich ist, selbst dann noch spielen kann, wenn der Schüler in seinem Buche rasch und leicht vorrückt, und um so mehr spielen muß, wenn ihm ein großer Spielraum gelassen wird. Daher muß einerseits dieser Spielraum möglichst eingeengt und andererseits mit allen Mitteln auf ein sorgsames Zergliedern der Aufgaben und auf ein Rechnen mit deutlichen Vorstellungen hingearbeitet werden.

Zu dem ersteren, dem Einengen des Spielraums für das gefühlsartige Überlegen, muß namentlich die Einrichtung des Rechenbuches mitwirken, nämlich so, daß in einem Abschnitte nicht ausschließlich gleichartige Aufgaben vorkommen, sondern Schritt vor Schritt auch Wiederholungsexempel aus früheren Abschnitten. Sodann aber kann die vorgenannte Lektion zum Verstehen der sachlichen Rechenverhältnisse dazu helfen. Hier muß nämlich der Lehrer in den mündlich gestellten Kopfrechen-Aufgaben die sachlichen Verhältnisse recht durcheinanderwürfeln, so daß bald eine Aufgabe aus der Zinsrechnung, bald aus der Geometrie, bald aus der Haushaltung, bald aus der Landwirtschaft u. s. w. vor-

kommt, weil nun jedesmal das Kind sich erst die sachlichen Verhältnisse deutlich vergegenwärtigen muß, bevor es ans Ausrechnen gehen kann. Wie sehr dies nötig ist, fällt manchmal auch den Eltern in die Augen. Es trifft sich z. B. nicht selten, daß der Vater oder die Mutter etwas gerade im Haushalt Vorkommendes dem Kinde zum ausrechnen vorlegt, was dieses in der Schule längst durchgemacht hat und daher sofort sollte ausführen können: dennoch stutzt das Kind, weiß sich im Augenblick und vielleicht auch später nicht zurechtzufinden, so daß die Eltern glauben müssen, beim Rechenunterricht sei es nicht mit rechten Dingen zugegangen. Vielleicht liegt aber der Grund des Nichtkönnens lediglich in dem augenblicklichen Stutzigwerden, und dieses gewiß darin, daß das Kind in der Schule zu viel durch bloßes Raten und Meinen, anstatt mit deutlichem Vorstellen gerechnet hat; vielleicht ist vom Lehrer selbst nichts versäumt worden, aber die Einrichtung des Rechenbuches hat das ratende Rechnen gepflegt.

Das zweite Gegenmittel, das sorgfältige Zergliedern der Aufgabe, hatten wir namentlich bei der erwähnten Leseübung im Rechenbuch im Sinne. Lesen und Zergliedern muß Hand in Hand gehen. Es werden dazu solche Aufgaben gewählt, deren sachliche Verhältnisse bekannt d. h. in den Wochen-Lektionen, welche vorzugsweise diesen Verhältnissen gewidmet waren, vorgekommen sind, und die andererseits wegen des sprachlichen Ausdrucks oder wegen ihrer Kompliziertheit dem Lesen und Zergliedern einige Schwierigkeiten bieten. Mein Verfahren ist dabei so. Zuerst wird die Aufgabe von zwei bis drei lese- und rechenfertigen Schülern vorgelesen, dann im Chor einmal nachgelesen. Nun beginnt das Zergliedern: es werden die Einzelaufgaben aufgesucht, aus denen die ganze Aufgabe sich zusammensetzt, und sodann ist bei jenen festzustellen, welche Stücke gegeben sind und was noch gesucht werden soll. Jetzt würde die Aufgabe gemeinsam gerechnet werden müssen, damit die Kinder sich überzeugen, daß das Zergliedern richtig gewesen ist, und damit sie die Gliederung noch klarer durchschauen lernen. Leider sind wieder die meisten Rechenbücher auf diese Übung des Lesens und Zergliederns nicht eingerichtet: denn wären sie das, so müßte sich die erforderliche Zahl von Aufgaben finden, welche in allen Stücken für jene Übung passen, Aufgaben, die neben den genannten Eigenschaften auch die haben, daß nur kleine Zahlen vorkommen, damit sie schnell im Kopfe gerechnet werden können. Schwierigere Zahlen, die ein sicheres Tafelrechnen üben sollen, sind an ihrer Stelle ja gut; hier aber sind sie so hinderlich wie möglich. Hier handelt es sich darum, durch Lesen und Zergliedern dem Schüler den Schlüssel zum Verstehen der Aufgaben in die Hand zu geben. Wenn da nun das Ausrechnen viele Zeit erfordert, so wird jener Übung die nötige

Zeit geraubt, jede Übung aber, welcher nicht die erforderliche Zeit vollaus gewidmet werden kann, bleibt wirkungslos. Nehmen wir also an, die geeigneten Aufgaben seien vorhanden; eine derselben ist gelesen und zergliedert worden und soll nun schnell ausgerechnet werden. Ist dies geschehen, so wird sie nochmals gelesen und zwar jetzt von zwei bis drei schwächeren Schülern, dann im Chor. Setzt man diese Übung mit Konsequenz eine Zeit lang regelmäßig fort — wöchentlich eine Stunde, — so kann es nicht fehlen, daß nach und nach eine merkliche Fertigkeit im Lesen wie im Zergliedern der Aufgaben und somit auch eine größere Befähigung zum Verstehen und Anfassen gewonnen wird; aber nicht bloß das, sondern, was ebensoviel gilt, auch das Bedürfnis und die Neigung, erst dann zum rechnenden Handeln zu schreiten, wenn vorher die Sachlage klar durchschaut ist.

Zu dem letzten der oben genannten Stücke, welche dem tastenden, ratenden Rechnen entgegenarbeiten sollen, zu dem Operieren mit deutlichen Vorstellungen, hilft namentlich das mündliche und schriftliche Erklärenlassen der gefertigten Lösungen, wovon weiter unten genauer geredet werden wird. In unserm Abteilungsunterricht fällt diese Übung in die (zweite) Stunde, welche dem Verstehen der sachlichen Verhältnisse gewidmet ist.

So weit hat unsere Auseinandersetzung diejenigen Momente des Rechenunterrichts verfolgt, welche der Lehrer abteilungs- oder klassenweise vornehmen kann. Wir haben dieser Übungen drei gefunden, erstlich die im Kopfrechnen behufs der Zahlenübersicht und des schnellen und sicheren Operierens; zweitens die, um Verständnis aller sachlichen Verhältnisse zu gewinnen und das Erklären der gefertigten Lösungen zu lernen; und drittens die im Lesen und Zergliedern der Aufgaben, um die Befähigung und Neigung zu einem klaren Verstehen und Behandeln derselben anzubilden. Wir sagten vorhin, der Lehrer „kann" diese Übungen abteilungs- oder klassenweise vornehmen; man darf aber hinzufügen, von Rechts wegen soll hier der gemeinsame oder Abteilungsunterricht eintreten. Einmal und vor allem deshalb, weil dabei der Lehrer selbst mit thätig sein muß, sei es durch Erklären und Vormachen, oder durch Korrigieren und Zurechthelfen. Diese Übungen mit jedem einzelnen Schüler besonders vorzunehmen, wäre Zeitverschwendung und Unverstand. Zum andern deshalb, weil hier, wo es sich vorwiegend um ein klares Auffassen und richtiges Sprechen handelt, der Lehrer mit einer aufmerksamen Kontrolle bei der Hand sein und ja acht geben muß, daß die Lektion im Denken und Reden auch wirklich gelernt d. h. genug geübt werde. Auch dazu würde beim Einzelunterricht in der Schule die

Zeit fehlen. Die Kopfrechenstunde gehört deshalb und insoweit hierher, weil gewisse Vorteile zur Abkürzung der Operationen erklärt und eingeübt werden müssen, und weil der Lehrer zu kontrollieren hat, daß die Schüler auch wirklich nur den Kopf gebrauchen. Wären diese beiden Umstände nicht vorhanden, so würden die reinen Kopfrechen-Exercitien, weil sie eben nur eine Übung sind, füglich dem Einzelunterricht überlassen bleiben können. In gewissem Maße ist dies auch immerhin möglich. Wenn nämlich das, was hierbei zu begreifen ist, wirklich begriffen und derart eingeübt ist, daß die Schüler die vorliegenden Aufgaben leichter und schneller im Kopfe als auf der Tafel zu lösen vermögen, so kann der Lehrer das weitere Einüben in diesem Bereiche dem stillen (schriftlichen) Arbeiten des Einzelnen überweisen, und zwar nicht bloß in der Schule, sondern auch als häusliches Pensum. Dabei werden dann bloß die Resultate auf die Tafel geschrieben. Dann ist freilich auch ein besonderes Rechenheftchen oder eine besondere Abteilung im Rechenbuche für diese Exercitien erforderlich, oder wenigstens rätlich, weil es beim Einzelunterricht namentlich gilt, den Wetteifer anzuspornen, und der Freiwilligkeit wie der größeren Kraft Raum zu schaffen, sich durch größere Leistungen ausweisen zu können. In der That kann innerhalb der bezeichneten Schranken der Privatfleiß auch für das Kopfrechnen erfolgreich benutzt werden. Kommt es dabei doch vor, daß einzelne schwächere Schüler sich verleiten lassen, den Kopf zu schonen und den Griffel zu Hülfe zu nehmen, so muß man diese Fälle einstweilen passieren lassen oder doch nicht zu scharf rügen, weil, wenn die Kontrolle nicht möglich ist, auch die Versuchung groß wird.*)

*) Man kann dem aber auch entgegenwirken. Einmal dadurch, daß die geringeren Leistungen der Schwächeren ebenfalls etwas gelten dürfen; dann dadurch, daß der Lehrer im gesamten Schulleben auf Ehrlichkeit dringt, sie zu einem Ehrenpunkt macht, erst bei sich und dann bei den Schülern, wobei er jeweilig auch beim Rechnen daran mahnen kann, daß recht rechnen und recht thun zusammengehören, und jenes höchstens eine Ehre bei den Menschen, dieses aber eine Ehre bei Gott und Menschen ist. Ein ehrlicher Schulverkehr läßt sich aber nicht durch ängstliches und strenges Verfolgen der Unehrlichkeit erzwingen, vielmehr muß bei diesem Verkehr das entgegengesetzte Princip gelten von dem, welches der vulgäre Liberalismus in das Staatsleben einzuführen sucht, wonach nämlich das Volk seine Regierung mit möglichstem Mißtrauen und mit Argusaugen überwachen soll, was notwendig nicht eine Klärung, sondern eine Trübung des öffentlichen Lebens, keine Festigung, sondern eine Auflösung der Verhältnisse zur Folge hat, namentlich auch die Folge, daß die Regierung und der vulgäre Konservatismus dasselbe Princip wider den Liberalismus kehren, d. h. auch ihn mit Mißtrauen behandeln. Wehe der Schule, deren Leben nach solcher liberalen Doktrin geregelt werden soll. Nicht solche liberale Doktrin, sondern die liberale Gesinnung ist das Rechte, die Gesinnung, welche nicht vor allem Freiheit fordert, sondern gönnt und gewährt, kurz, die Vertrauen säet und darum auch Vertrauen erntet.

c) Der Einzelunterricht — neben dem Abteilungsunterricht. Um möglichen Mißverständnissen vorzubeugen, wollen wir vorher eine logische Reflexion vornehmen.

Bei genauerem Besehen dessen, was „einsame" und was „gemeinsame" Arbeit ist, könnte jemand auf den Gedanken geraten, daß beim Unterrichte nicht ein zweifaches, sondern ein dreifaches Arbeiten zu unterscheiden wäre. Unter dem Ausdrucke „gemeinsam" ließe sich sowohl ein gemeinsames Thun des Lehrers und der Schüler verstehen, als auch ein gemeinsames Thun der Schüler allein, sofern diese alle mit derselben Übung beschäftigt sind, aber für sich, ohne den Lehrer. (Da, wo nur Abteilungsunterricht vorkommt, sind die sogenannten stillen Arbeiten der Schüler von dieser letzteren Art.) Auf eine ähnliche Unterscheidung könnte ein näheres Besehen der Einzelübungen führen. Bei diesem Ausdrucke ließe sich nämlich sowohl an ein solches Arbeiten denken, wo jeder Schüler etwas Besonderes thut, als auch an die vorgenannte „stille" Beschäftigung, wo zwar die Gesamtheit der Schüler allein, d. h. ohne den Lehrer, arbeitet, aber an ein und derselben (gemeinsamen) Übung.

Der Sinn jener Ausdrücke will daher genau fixiert sein. Wenn wir hier von Abteilungs- (oder gemeinsamem) und Einzel- (oder „einsamem") Unterricht reden, so ist bei dieser Einteilung lediglich gefragt worden, ob die Schüler einer Abteilung mit demselben Arbeitspensum beschäftigt sind, oder nicht. Von der Arbeit der Schüler ist der Einteilungsgrund hergenommen, nicht von der Beteiligung des Lehrers dabei. Der Lehrer kann und muß in beiden Fällen durch Erklären, Kontrollieren ꝛc. mit Hand anlegen; und in beiden Fällen kommen Arbeiten vor, wo die Schüler stille für sich beschäftigt sind. Diesen letzteren, den selbstthätigen Übungen, wird ebensowohl beim Abteilungs- als beim Einzelunterricht die meiste Zeit gegönnt werden müssen, wenn wirklich gelernt werden soll, was dociert worden ist.

Von den (beispielsweise angenommen) fünf wöchentlichen Rechenstunden haben wir oben drei für den Abteilungsunterricht beansprucht und gezeigt, welche besonderen Übungen in jeder dieser Stunden vorzunehmen sind. Für den Einzelunterricht bleiben also noch zwei Stunden übrig. Es fragt sich nun, welche Übungen dafür passen, und wie dabei zu verfahren ist.

Beim vorbeschriebenen Abteilungsunterricht sind indes alle Übungen, welche im Rechnen nötig sind, schon vorgekommen; mithin kann beim Einzelunterricht, der neben jenem auftreten soll, von einer besonderen Art von Rechenexercitien nicht mehr die Rede sein. Was bleibt denn nun für diesen noch übrig?

Hält man fest, daß der eigentümliche Zweck des Einzelunterrichts darin besteht, die Selbstthätigkeit des Schülers zu wecken und dem Privatfleiße Raum und Sporn zu geben, so wird man im allgemeinen annehmen müssen, daß er es ebenfalls mit allen Arten der Rechenübungen zu thun habe, also mit den (reinen) Kopfrechen-exercitien, mit dem Lesen und Zergliedern der eingekleideten Aufgaben, mit dem Lösen derselben und dem mündlichen und schriftlichen Erklären dieser Lösungen.

Da der gemeinsame (Abteilungs-)Unterricht nicht bloß auf den mündlichen Verkehr zwischen Lehrer und Schüler sich beschränkt, sondern auch stille schriftliche Beschäftigungen der Schüler vorkommen, so wird der Privatfleiß des Einzelnen sich zunächst bei diesen letzteren, gemeinsamen schriftlichen Arbeiten bethätigen können und müssen, nämlich in der Art, daß die Eifrigeren und Fähigeren qualitativ und quantitativ mehr leisten als die andern. Wie dies bei den Kopfrechen-Exercitien möglich ist, wurde oben schon erwähnt. Beim Lesen und Zergliedern der eingekleideten Aufgaben ist das Verfahren ebenso einfach, — nur braucht hier das Lesen als Leseübung nicht mit in die stillen und häuslichen Arbeiten aufgenommen zu werden. Sind nämlich in der betreffenden Lesestunde mehrere sorgfältig ausgewählte Aufgaben mündlich zergliedert, und dann die einzelnen gegebenen und gesuchten Positionen gliederweise in irgend einer Form an der Wandtafel aufgezeichnet worden: so kann nun der Lehrer eine Anzahl Aufgaben bezeichnen, die von den Kindern (sei es zu Hause oder in der Schule) auf dieselbe Weise selbständig schriftlich zergliedert werden sollen, und kann dabei den Privatfleiß in der Art in Anspruch nehmen, daß den Schwächern und der Mittelschicht ein Minimum aufgegeben wird, während es bei den Geförderten und Eifrigen heißt, man wolle sehen, wie weit jeder je nach Zeit, Kraft und Fleiß darüber hinausgehen werde. In der Stunde, welche vornehmlich dem Verständnis der sachlichen Verhältnisse gewidmet ist und wo zugleich gezeigt wird, wie die Aufgaben auf der Tafel gelöst und diese Lösungen erklärt werden, verfährt der Lehrer hinsichtlich der stillen oder häuslichen Übungen wie des Anspornens zum Privatfleiß ganz in derselben Weise, worüber also hier insonderheit nichts mehr gesagt zu werden braucht.

Es liegt auf der Hand, daß in dem Maße, wie bei allen diesen stillen Beschäftigungen — im Kopfrechnen, Zergliedern, Ausrechnen und Erklären — der Privatfleiß der Schüler angespornt wird und sich bethätigt, auch in demselbe Maße die Mühe des Lehrers im Kontrollieren sich mehrt. Er muß eben sehen, wie er die Arbeit bewältigt und welche Erleichterungs-

mittel möglich sind; oder aber auf den Einzelunterricht in dieser Form d. h. auf die Anspornung des Privatfleißes in dieser Form verzichten.

Ist aber eine andere Form noch übrig? Allerdings, nämlich eben die Weise, welche die alten Lehrer befolgten, indem sie jeden Schüler für sich im Rechenbuch weiter arbeiten ließen, so weit er konnte oder wollte, — nur mit dem Unterschiede, daß Referent dazu nicht sämtliche Rechenstunden verwendet, sondern die zweite, welche der Abteilungsunterricht übrig gelassen hat. Hier, beim exakten Einzelunterricht, hält also jedes Kind den Lehrgang ein, welchen das Rechenbuch vorschreibt, wofern der Lehrer nicht in einzelnen Fällen einzelne Aufgaben überschlagen lassen will. Bei der andern Hälfte, dem gemeinsamen Unterricht, hat der Lehrer sich einen besonderen Lehrgang zu bilden, indem er einerseits sich vornehmlich nach der Mittelschicht richten und andrerseits solche Aufgaben auswählen muß, die zum Lesen und Zergliedern oder zum Lösen und Erklären geeignet sind.

Nun entsteht aber bei diesem exakten Einzelunterricht die Frage, wie der Lehrer die Zeit finden soll, um sowohl den „einsam“ vorschreitenden Schülern aller Schichten nachzuhelfen, wenn sie einmal festsitzen, als auch die gefertigten Arbeiten zu kontrollieren.

Irre ich nicht, so ist es hauptsächlich diese Schwierigkeit gewesen, welche den Einzelunterricht im Rechnen aus den meisten öffentlichen Schulen verbannt hat; denn die Vorteile, welche er bieten würde, können nicht wohl einem nachdenksamen Lehrer entgangen sein. „Zeit! Zeit!“ — wird man daher sagen; „schaffe uns die erforderliche Zeit zum Nachhelfen und Nachsehen, dann stehen wir sofort auf deiner Seite.“

Wohlan, so will ich einen Weg vorschlagen, der zum Ziele führen kann, zu dem Ziele nämlich, auch alle Vorteile des Einzelunterrichts zu erreichen. Das bezeichnete Hindernis des Zeitmangels wird auf diesem Wege zwar nicht beseitigt, sondern bloß umgangen, aber das ist ja in der Praxis gleich; hier handelt es sich lediglich darum, daß man leicht und sicher zum Ziele kommt. Vorhin wurden zwei Bedingnisse namhaft gemacht: das Kontrollieren der gefertigten Arbeiten und das Nachhelfen, wenn ein Schüler festsitzt. Mein Vorschlag hat nun das Seltsame an sich, daß er die eine Bedingung durch die andere erfüllt, und überdies dem Lehrer wenig Mühe kostet. „Da wäre ja der Stein der Weisen gefunden,“ möchte jemand denken, „ein viereckiger Kreis, ein perpetuum mobile!“ So hoch brauchen wir uns indes mit unsern didaktischen Künsten nicht zu versteigen; was ich vorhin sagte, ist aber doch richtig, wie wunderlich es klingen mag. Das Mittel ist höchst einfach und hat daher viele Ähnlichkeit mit dem bekannten Geheimnis, ein Ei auf die

Spitze zu stellen. „Es sei, — nur rücke endlich damit heraus!“ Gut, es soll geschehen.

Nehmen wir an, man habe den Einzelunterricht in den genannten zwei Stunden eingeführt, jeder Schüler rechne frisch für sich weiter und es stehe etwa jeder auf einer besonderen Stufe, so daß die ganze Reihe der Schüler vom Gefördertsten bis zum Schwächsten gleichsam eine ebenso lange Reihe von Abteilungen bilde. Da könnte es freilich passieren, daß jeder Einzelne plötzlich festsitzt und daher allen 40 oder 80 Schülern geholfen werden müßte. Diese Hülfe, die der Lehrer beim gemeinsamen Unterricht etwa in fünf Minuten geleistet hätte, würde ihm jetzt anscheinend vierzig- resp. achtzigmal fünf Minuten kosten. Mit der Kontrolle wäre es dem Anscheine nach ebenso. Wie aber, wenn der Lehrer sich nun darauf beschränken dürfte, die genannten fünf Minuten lediglich dem obersten Vordermann zu widmen, so daß er diesen immer im Schritte und Zuge hielte, dann demselben übertrüge, es ebenso mit seinem Neben- oder Hintermann zu machen, und weiter dieser zweite den dritten nachzöge und kontrollierte; kurz, wenn jeder Obere zum Vorspann und zur Kontrollierung der Unteren diente: würde so die ganze Reihe nicht vorrücken und am Vorrücken bleiben können, ohne daß es dem Lehrer mehr Zeit und Mühe kostete, als auch beim Abteilungsunterrichte? „Dachte ich's doch“ — höre ich einen Leser ausrufen — „dachte ich's doch, daß der Schalk wieder so ein Schneiderknoten-Geheimnis in petto hätte! Ja wenn das so lustig und leicht ginge, wie es sich schreiben läßt! Aber, wer bürgt mir dafür, daß einer dem andern wirklich helfen kann und wirklich kontrolliert, — daß nicht etliche oder viele sich verabreden, den Lehrer zu täuschen, beim Kontrollieren ein Auge zuzudrücken, „fünf gerade sein zu lassen,“ ja ganze Reihen von Aufgaben zu überschlagen, um auf einmal mit Siebenmeilenstiefeln fortzuschreiten?“ — Geduld, lieber Freund, ich habe nur gesagt: wenn man so verfahren könnte, dann würden die und die Vorteile erreichbar sein. Ich behaupte nicht, daß man's just so machen sollte. Meine Meinung ging lediglich dahin, die Richtung des Weges, die Hauptidee des Mittels zu zeigen. Vielleicht brauchen wir bloß ein paar Verbesserungen anzubringen, um die mit Recht gefürchteten Übelstände zu vermeiden, und können dann das Verfahren in der Hauptsache festhalten. Überlegen wir einmal! Daß dabei das Hindernis des Zeitmangels für den Lehrer beseitigt resp. umgangen wird, ist klar. Zum andern steht erfahrungsmäßig nicht zu besorgen, daß sämtliche Schüler auf einmal der Nachhülfe bedürfen werden; dies mag höchstens in einer Stunde etwa ein dutzendmal, also durchschnittlich alle fünf Minuten einmal vorkommen. Es handelt sich daher bloß darum, sicher zu stellen, daß

die Nachhülfe, welche ein Schüler dem andern zu leisten hat, wirklich und gut geleistet werde, und dann, daß alles ehrlich, ohne Täuscherei zugehe. Wie läßt sich nun diese Bürgschaft erreichen?

Setzen wir den Fall, der Schüler D — der vierte in der Reihe — könne die Aufgabe, an der er jetzt steht, nicht lösen. Nach der Ordnung, die ich handhabe, darf er jetzt nicht selbst seinen Vordermann in Anspruch nehmen, sondern muß sich dem Lehrer melden, was einfach dadurch geschieht, daß er an seinem Platze still aufsteht. Auf meinen Wink nennt er dann den Abschnitt und die Aufgabe, um welche es sich handelt. Ich winke nun dem Schüler C, dem nächsten Vordermann von D in der Rechenreihe, zum Aufmerken, notiere ihm die Nummer der betreffenden Aufgabe an die Wandtafel oder lasse sie durch den andern Schüler nennen. Der Helfer weiß jetzt Bescheid und schickt sich an, still für sich die Aufgabe zu bedenken und, so weit es ihm nötig dünkt, auf seiner Tafel auszurechnen. Der andere mag mittlerweile an einer der nächstfolgenden Aufgaben sich versuchen. Sobald jener mit seinem Überlegen und Rechnen zu Ende ist, giebt auch er dies durch Aufstehen zu erkennen. Auf einen Wink von meiner Seite beginnt er dann, dem ratlosen Kameraden die fragliche Aufgabe laut zu erklären. Ich höre ebenfalls zu, um zu kontrollieren, ob er seine Sache gut macht; denn die zu leistende Hülfe ist bei ihm zugleich eine Prüfung für sein privates Einzelrechnen, eine Probe nämlich, ob er die Aufgaben bis zu diesem Punkte wirklich mit Verstand gerechnet hat. Zeigt es sich, daß seine Erklärung unzureichend und mangelhaft ist, oder gesteht er selbst ein, daß er die Aufgabe nicht lösen oder nicht erklären könne, so ist ihm selbst damit das Urteil gesprochen: sein fortgeschrittenes Einzelrechnen muß wieder zurückschreiten und an der ungelösten Aufgabe von neuem beginnen. Nun wird der folgende Vordermann B zur Hülfe aufgefordert, für den dann die Hülfeleistung ebenfalls eine Prüfung ist. Hat dagegen C die geforderte Erklärung gut ausgeführt, so wird der hülfsbedürftige D in der Regel sich befriedigt erklären, vielleicht erklärt er sogar schon nach den ersten Sätzen, daß er jetzt selbst den Weg wisse. Wäre ihm die Aufgabe noch nicht klar geworden, so würde der andere die Erklärung wiederholen müssen, wobei dann auch der Lehrer, falls es ihm rätlich scheint, durch ein paar Fragen mit eingreifen könnte. Durchschnittlich wird die Hülfeleistung für den einen — oder was dasselbe ist: die Prüfung für den andern — leicht und still von statten gehen, so daß nach ein paar Minuten jeder wieder an seiner privaten Arbeit ist.

In dieser Weise, die ohne Zweifel dem Leser sofort verständlich sein wird, geht das Verfahren seinen geregelten Gang: wo irgend einer in der

langen Rechenreihe der Nachhülfe bedarf, da muß der nächste Vordermann (oder einer der nächsten) diese Hülfe leisten und damit zugleich ein Examen bestehen d. h. über die Solidität seines vorgeschrittenen Privatfleißes Rechenschaft geben. So kann jedem geholfen und jeder kontrolliert werden, ohne daß Zeit und Kraft des Lehrers zu belästigend in Anspruch genommen sind. Die Vorteile liegen demnach auf der Hand.

Es könnte nun jemand noch einreden wollen, diese Prüfungen der Einzelnen seien doch nur Prüfungen der Rechen-Fähigkeit, nicht aber eine Kontrolle der gesamten Rechen-Thätigkeit; wenn diese letztere, d. h. das Nachsehen aller von den Schülern privatim gerechneten Aufgaben nicht stattfinde, oder vielleicht sogar niemals davon die Rede sei, so würden diese dadurch in Sicherheit eingewiegt werden und in Versuchung geraten, entweder Aufgaben geradezu zu überschlagen, oder mit halben und versuchsweisen Lösungen sich zufrieden zu geben, kurz, durch allerlei Täuschungen recht weit vorzurücken suchen. Ein anderer möchte fragen wollen, ob der Lehrer, der ja auf die Erklärungen stets achten müsse, nicht dennoch mehr Zeit darauf verwenden müsse, als ihm zu Gebote stehe.

Auf das erste Bedenken ist folgendes zu erwidern. Beim Rechnen gilt ja als Ziel die Rechen-Fähigkeit; die Rechen-Thätigkeit, die Übung, ist nur Mittel. Kann nun die Kontrolle so geschehen, daß das Rechnenkönnen Schritt vor Schritt, nicht erst nach langen Zwischenräumen, über sich Rechenschaft zu geben hat, was beim beschriebenen Verfahren in der That der Fall ist, indem jeder jeden Augenblick gewärtig sein muß, sich für einen Hintermann zur Hülfe herangezogen zu sehen; leistet ferner jede Weise der Prüfung das, was sie leisten soll, d. h. wird die Rechenfähigkeit wirklich ausreichend geprüft: so reicht dieses Kontrollverfahren einstweilen auch vollkommen aus, denn die Möglichkeit, durch Täuscherei vorwärts zu kommen, und unentdeckt bleiben zu können, ist sowohl für das Bewußtsein der Schüler wie in Wirklichkeit dergestalt eingeschränkt, daß dieser kleine Spielraum keine Sorge mehr zu machen braucht. Im weiteren wird er noch dadurch beschränkt werden, wenn, wie oben empfohlen, in der ganzen Schule ein Geist der Ehrlichkeit herrscht und der gesamte Verkehr auf gegenseitigen Kredit gegründet ist. So weit dann noch eine Kontrolle der laufenden Rechenarbeiten nötig oder rätlich bleibt — sei es bei Einzelnen und in einzelnen Fällen, oder überhaupt — so kann der Lehrer einige zuverlässige Schüler in jeder Abteilung damit betrauen, indem er ihnen je zuweilen eine aus dem Haufen herausgenommene Tafel zur Durchsicht übergiebt, — etwa vor Beginn des Unterrichts, oder nach der Schule, oder wie es sonst gelegen ist. Rechnet man nun alles

zusammen, was bei unserm Verfahren zur Kontrollierung der Rechenarbeiten und der Rechenfähigkeit geschieht, so wird sich ergeben, daß die Schule in der That damit auskommt.

Auf das obige zweite Bedenken ist zu sagen: Des Lehrers Zeit wird allerdings durch diesen Einzelunterricht noch in einem gewissen Maße in Anspruch genommen, allein nicht so sehr, daß er z. B. in derselben Stunde, wo eine Abteilung privatim auf der Tafel rechnet, nicht die andere Abteilung zugleich mündlich im Kopfrechnen beschäftigen oder lesen lassen könnte. Seit 18 Jahren habe ich sowohl in einer einklassigen wie in einer mehrklassigen Schule auf die beschriebene Weise den Rechenunterricht erteilt und kann daher aus Erfahrung sagen, daß sie unschwer auszuführen und mir von Jahr zu Jahr lieber geworden ist. Wer es probieren will, und die dabei zu beobachtende Ordnung mit einigem Geschick regelt und handhabt, wird dieselbe Erfahrung machen können.

Übersicht der Rechenübungen.

Abteilungsunterricht:

1. Stunde: reine Kopfrechen-Exercitien.

2. Stunde:	Lesen und Zergliedern eingekleideter Aufgaben.	Neben dem mündlichen Unterrichte gehen stille schriftliche Übungen des Gelernten her.
3. Stunde:	a) Kennen- und Verstehenlernen der sachlichen Verhältnisse. b) Lösen der Aufgaben und Erklären des Lösungsverfahrens.	

Einzelunterricht:

4. Stunde: 5. Stunde:	Jeder Einzelne rechnet für sich weiter — in der Schule und zu Hause.	Der Geförderte muß stets bereit sein, dem Schwächeren die nötige Hülfe zu leisten, — und dadurch über die Solidität seines Fortschritts Rechenschaft geben.

Bemerkung. Die Zahl der wöchentlichen Rechenstunden ist nur beispielsweise auf 5 gesetzt; ebenso wolle man die Reihenfolge der Übungen (innerhalb einer Woche) verstehen.

Die 2. oder 3. Stunde kann den Geförderten zuweilen zum Einzelrechnen überlassen werden.

Bemerkungen über den Zeichenunterricht.*)

(Anschließend an einen Vortrag des Herrn H. Halfter-(M.-Gladbach) über den Zeichenunterricht, gehalten auf der General-Konferenz bergischer Lehrer in Vohwinkel am 22. Okt. 1881 und eine „Lehrprobe" des Herrn Halfter aus dem Gebiete des Zeichenunterrichts, vorgeführt in der General-Konferenz bergischer Lehrer in Vohwinkel am 27. Dez. 1881.)

I. Auszug aus dem Vortrage des Herrn Halfter über den Zeichenunterricht.

A. Anforderungen an den Lehrgang.

Ein guter Lehrgang für den Zeichenunterricht muß folgenden Anforderungen genügen:

1. Derselbe muß zunächst von den dem Zeichnen eigenen Elementen aus begründet werden.

Aus der Natur des Zeichnens und der Natur des Kindes ergiebt sich: Die Aufgabe dieses Unterrichts ist

a) Pflege des bewußten Sehens. — Das leibliche und geistige Auge muß geübt werden, Gestalten deutlich, bewußt zu erfassen und vorgestellte Formen energisch ohne Wanken festzuhalten.

b) Pflege der Handfertigkeit. — Die Hand muß geübt werden, Linien sicher und gewandt zu ziehen.

Das Ziel ist zunächst das sichere Erfassen und freie Darstellen unverkürzter Flächen.

Der Weg zum Ziele. — Beide Seiten des Zeichenunterrichts: „Üben des leiblichen und geistigen Auges, Üben der Hand" — müssen

*) Vergl. auch Dörpfelds Äußerungen über das Zeichnen in den Grundlinien ꝛc. 2. Aufl. Ges. Schr. II. S. 77–80. Der Herausgeber.

auf allen Stufen gepflegt werden, so zwar, daß das Üben des Auges als das wichtigere angesehen wird, womit jedoch einer Vernachlässigung der Handfertigkeit keineswegs das Wort geredet werden soll. — Die Ziele für die einzelnen Stufen müssen Durchgangspunkte für das Gesamtziel sein und mit diesem in gerader Linie liegen.

Pflege des Auges.

Auf der Unterstufe wird der Schüler an ein genaueres Aufmerken auf die Gestalt gewöhnt. Das Sehen ist mehr noch ein fließendes Sehen, doch wird das fixierende Schauen schon angebahnt. Das Festhalten der Vorstellung behufs Reproduktion derselben wird dem Schüler durch sichtbare und greifbare Hülfsmittel erleichtert. —

Pflege der Handfertigkeit.

Gerade und krumme Linien werden an einem festen Gegenstande vorbei gezogen oder bereits vorhandene Linien nachgestrichen.

(Auge.) — Auf der Mittelstufe wird der Hauptumriß nebst den wichtigsten Teilumrissen in den Hauptpunkten erfaßt. Das Festhalten der Vorstellung wird durch gegebene oder auf mechanischem Wege bestimmte Punkte unterstützt. —

(Hand.) — Gerade und krumme Linien von mäßiger Länge und einfacher Form werden zwischen vorher bestimmten Punkten frei gezogen.

(Auge.) — Auf der Oberstufe wird die Gestalt in allen ihren Einzelheiten aufgefaßt und ganz frei reproduziert. —

(Hand.) — Gerade und krumme Linien von bedeutender Länge und zusammengesetzter Form werden ganz frei gezogen.

Auf der Unterstufe zeichnen die Schüler nur auf die Tafel. Auf den übrigen Stufen auf die Tafel und auch mit dem Bleistift auf Papier. Im dritten Schuljahre ist der Gebrauch des Papiers jedoch nur wünschenswert, nicht unbedingt notwendig. Wenigstens im letzten Schuljahre ist neben dem Bleistift auch die Anwendung der Feder sehr zu empfehlen.

Das der Volksschule gesteckte Ziel ist erreicht, wenn der Schüler die mathematischen Grundformen

a) bewußt aufgefaßt,
b) die sichere Reproduktion derselben sich geläufig gemacht und
c) eine Gewandtheit erworben hat, sie zum Erfassen und freien Darstellen des ihn umgebenden Formenreichtums in ausgiebiger Weise zu verwerten.

Diese Grundformen sind:

einerseits das Dreieck, insbesondere das gleichschenkelige rechtwinkelige Dreieck und in weiterer Folge die vier übrigen Musterdreiecke, andrerseits der Kreis und in weiterer Folge die Ellipse und die Spirale.

2. Forderung an einen guten Lehrgang des Zeichenunterrichtes:

Derselbe muß so eingerichtet sein, daß alle Schüler einer Klasse gleichzeitig und gleichmäßig danach unterrichtet und dennoch die Individualität der Schüler in wünschenswertem Maße berücksichtigt werden können.

Diese Forderung will besagen, daß innerhalb der Klasse sich Abteilungen, innerhalb der Abteilungen sich vorgeschrittene Gruppen, ja innerhalb der Gruppen sich noch weiter vorgeschrittene einzelne Schüler befinden, ohne daß dadurch der regelrechte Klassenunterricht aus dem Geleise gerät. — Der fähigere Schüler muß lückenlos aus einer niedern Gruppe zur höheren, aus einer niedern Abteilung zur höheren übergehen können. —

3. Forderung. — Derselbe muß den Zusammenhang mit dem Sachunterrichte (und der Raumlehre) festhalten. —

4. Derselbe muß ermöglichen, den häuslichen Fleiß, überhaupt die freie und freiwillige Thätigkeit des Schülers in den Dienst des Unterrichtes zu ziehen. —

5. Derselbe muß sich den verschiedensten Schulverhältnissen anpassen lassen.

B. Lehrgang.

Diesen fünf Anforderungen entspricht am besten ein Lehrgang, welcher für die einzelnen Stufen (Unter-, Mittel- und Oberstufe) geeignete Normalfiguren auswählt.

1. Die Normalfiguren repräsentieren die einzelnen Hauptlektionen, die sogenannten „methodischen Einheiten" des Lehrplans. Sie sind die orientierenden Begriffe beim Zeichenunterrichte (bei der Pflege des Auges und der Hand). —

2. Die Normalfiguren ermöglichen es, die Klasse zusammenzuhalten und doch der Individualität der Schüler Spielraum zu lassen. Sie sind das gemeinsame Band für die Abteilungen und Gruppen.

3. Die Normalfiguren ermöglichen den Zusammenhang zwischen dem Zeichenunterrichte und dem übrigen Unterrichte. — Sie sind Stationen, von wo aus Rück-, Um- und Vorschau gehalten wird. —

4. Durch die Normalfiguren und deren Ableitungen wird der Schüler zum Zerlegen der Formen in ihre Elemente und zum freien Verknüpfen der Formenelemente angeleitet und dadurch zum selbständigen Schaffen, zum Erfinden, zum Produzieren angeregt und befähigt. Also die freie und freiwillige Thätigkeit des Schülers wird gefördert und in den Dienst des Unterrichts gezogen. —

5. Die Normalfiguren ermöglichen nicht nur das Anpassen des Lehrganges an die verschiedenen Schulverhältnisse, sondern gestatten auch in der einzelnen Klasse, den Lehrgang in den verschiedenen Jahren je nach den Umständen weiter auszudehnen oder mehr zusammen zu ziehen. —

Die Normalfiguren sollen keine ästhetischen, sondern methodische Normalfiguren sein. Keine Idealformen. — Auch sind die Normalfiguren nicht mit den mathematischen Grundformen zu verwechseln. Sie sind weitere Ausgestaltungen und Anwendungen der Grundformen, eigens zu dem Zwecke des Unterrichts gebildet, um an ihnen die Grundformen auffassen und einüben zu lassen und deren Verwendung zum Erfassen und freien Darstellen des Formenreichtums der frischen Natur zu lehren.

Durch Verwendung der Normalfiguren ist der Zeichenunterricht in der günstigen Lage, wie kaum ein zweites Unterrichtsgebiet, der 2. Forderung gerecht zu werden.

C. Lehrverfahren.

Das Lehrverfahren beim einzelnen Pensum gliedert sich nach den drei formalen Stufen: Anschauen, Reflektieren, Anwenden.

Übersichtliche Zusammenstellung der Lehr- und Lernakte bei Durchnahme jeder einzelnen Normalfigur.

	A. Neulernen.	B. Einprägen.
I. Akt. Anschauen.	a) **Vorbesprechung.** Durch Aufsuchen der Hauptpunkte des Umrisses eines Gegenstandes werden die Schüler auf die Figur hingelenkt.	
	b) **Darbietung** der Figur und erste Betrachtung derselben.	b) Zeichnen der Figur unter Anwendung mechanischer Hülfsmittel.
II. Akt. Reflektieren.	a) **Verknüpfung.** Genauere Betrachtung der Figur, Durchdringung derselben nach allen Seiten, Vergleichung mit andern Figuren.	a) Repetition der gefundenen Wahrheiten.
	b) **Zusammenfassung.** Fixierung der Zeichenregel.	b) Repetition der Regel. Wiederholtes Zeichnen der Normalfiguren.
III. Akt. Anwenden.	Aufsuchen von Anwendungsfiguren.	Zeichnen der Anwendungsfiguren.

II. Bericht über die Lehrprobe des Herrn Halfter.

Ehe Herr Halfter zur eigentlichen Lektion überging, erledigte er einige Vorfragen, um etwaige Hindernisse aus dem Wege zu räumen und Mißverständnissen vorzubeugen. Dieser Besprechung wurden folgende Zeichnungen zu Grunde gelegt, welche er zu diesem Zwecke mitgebracht hatte und an der Wandtafel befestigte:

a) Ein auf der Spitze stehendes Quadrat.
b) Ein auf der Seite stehendes Quadrat.
c) Eine Biene (in vergrößertem Maßstabe).
d) Ein Blattornament aus dem Vorlagenwerk von Herdtle-Tretau.
e) Die fünf rechtwinkeligen Musterdreiecke.
f) Eine Zusammenstellung der Musterdreiecke in vierfacher Wiederholung zum Aufsuchen und Bestimmen beliebiger Dreiecke.

An diesen Zeichnungen entwickelte der Vortragende dann in ausführlicher Weise

1. die Bedeutung und Notwendigkeit der Hülfslinien,
2. die Bedeutung der (mathematischen) Grundformen und die Notwendigkeit ihrer Einübung,
3. die Bedeutung der Normalfiguren und deren richtigen Gebrauch, — und faßte das Ergebnis dieser Untersuchung in thesenartig formulierte Sätze zusammen.

Da ein ausführlicher Bericht über den Gang dieser fast eine Stunde umfassenden Untersuchung ohne die betreffenden Zeichnungen doch schwer verständlich sein würde, so mögen hier nur die Endergebnisse folgen.

1. Die Hülfslinien sollen dienen
   a) zum Erfassen, zum Sehen,
   b) zum Darstellen, zum Zeichnen,
   c) zum Prüfen, zum Kontrollieren und Korrigieren der fertigen Zeichnung.

Die Hülfslinien dürfen nicht willkürlich hinzugefügt werden, sondern müssen in der aufzufassenden und darzustellenden Figur direkt oder indirekt schon vorhanden sein, so daß sie auch für den Geübten ihre volle Gültigkeit behalten, nur mit dem Unterschiede, daß er sie sich nur vorstellt, während der Ungeübte sie auch hinzeichnet.

2. Bei jeder zu zeichnenden Figur sind zunächst die Hauptpunkte des Umrisses und die Mitte zu bestimmen.

Bei jeder Bogenlinie ist einerseits das Dreieck, welches durch die beiden Endpunkte und den am weitesten von der Sehne entfernten Punkt des Bogens bestimmt wird, andererseits die Richtung des Bogens *(die Tangente)* in den drei genannten Punkten genau zu beachten.

Als Maßstab bei diesem Erfassen und Darstellen einer Figur dienen die (mathematischen) Grundformen, und zwar sowohl beim Erfassen und Darstellen der Figur im allgemeinen in den Hauptpunkten des Umrisses, als auch beim Erfassen und Darstellen der einzelnen Bogenlinien. Diese Grundformen sind einerseits die fünf rechtwinkeligen sog. Musterdreiecke. einzeln und in Verbindung, andererseits die Kreislinie, im ganzen und in einzelnen Bogen.

Sollen die Grundformen ihren Zweck, als Maßstab zu dienen, voll und ganz erfüllen, so müssen sie sicher erfaßt und leicht reproduzierbar sein. Dies zu vermitteln, ist vorzugsweise Sache des Zeichenunterrichtes.

3. Die Aneignung der Grundformen erfolgt in methodischem Gange durch zweckmäßig gewählte Normalfiguren.

Jede Normalfigur ist aus einer den Schülern bekannten sachlichen Form (möglichst der nächsten Umgebung entnommen) abzuleiten; ihre Herstellungsweise haben die Schüler unter Anleitung des Lehrers selber zu finden; die der Normalfigur zu Grunde liegende Grundform ist hervorzuheben und zum Erfassen und Darstellen weiterer im Anschauungskreise der Schüler liegenden Formen anzuwenden.

Nunmehr ging Referent zu seiner Hauptaufgabe, zur Lehrprobe, über.

Wegen der großen Entfernung M.-Gladbachs vom Konferenzorte mußte von einer Lehrprobe mit Kindern abgesehen werden. Doch gab Referent kurz ein Bild seiner Klasse, da er, wie er sagte, diese bei den nachfolgenden Erörterungen stets im Auge habe.

Die Klasse ist die Oberklasse einer dreiklassigen Volksschule, zählt 62 Schüler und Schülerinnen und enthält zwei Abteilungen. In jeder Abteilung sind die Schüler je nach ihrer Befähigung beim Zeichnen zu mehreren Gruppen vereinigt.

I. Abteilung 33 Schüler und Schülerinnen.

Gruppe	a)	3	Kinder	(im 8. Schuljahre)
„	b)	9	„	(7 im 8., 2 im 7. Schuljahre)
„	c)	9	„	(im 7. Schuljahre).
„	d)	12	„	

II. Abteilung 29 Schüler und Schülerinnen (im 5. und 6. Schuljahre).

Gruppe	a)	12	Kinder	(darunter 2 sehr befähigte)
„	b)	11	„	(mittelgute)
„	c)	6	„	(sehr schwache).

Alle diese Abteilungen und Gruppen werden klassenmäßig gemeinsam im Zeichnen unterrichtet.

Die Lehrprobe.

Normal-Figur XI: Der Viertelkreis (vgl. die Schrift: Halfter, Normal-Figuren u. s. w. S. 49 und Tafel 14).

Ziel der Lektion. In den beiden letzten Lektionen sind der Kreis und der Halbkreis betrachtet worden; in dieser Lektion soll gelernt werden, den Viertelkreis einzeln zu erfassen und frei darzustellen.

I. Lehroperation: Anschauen.

a) Vorbesprechung.

Eine in der evangelischen Kirche zu M.-Gladbach wiederholt angewandte Verzierungsform wird in großer, deutlicher Abbildung vor den Augen der Kinder befestigt und kurz besprochen. (Referent zeigte diese Abbildung vor.) Die Hauptfigur wird hervorgehoben und durch Drauflegen einer aus weißer Pappe ausgeschnittenen Figur (der Normalfigur) noch weiter isoliert.

b) Darbietung.

Die weiße Normalfigur wird auf ein auf der Seite stehendes blaues Quadrat gelegt. Die vier Ecken des blauen Quadrates werden durch vier aus weißer Pappe ausgeschnittene Viertelkreise verdeckt.

Von dem nunmehr weißen Quadrate wird die mittlere Figur weggenommen, so daß die Normalfigur blau auf weißem Grunde erscheint.

Die weggenommene weiße Normalfigur wird sodann auf ein auf der Spitze stehendes blaues Quadrat gelegt.

Resultat: Die Figur wird von vier Viertelkreisbogen umgrenzt. Die Mittelpunkte dieser Viertelkreisbogen liegen in den vier Eckpunkten eines auf der Seite stehenden Quadrates. Die vier Eckpunkte der Figur bestimmen ein auf der Spitze stehendes Quadrat. —

Die erste Auffassung der Figur ist erfolgt; es gilt, diese Auffassung noch mehr zu vertiefen. Dies geschieht in der II. Lehroperation. Dabei muß der Schüler die Figur nach allen Seiten durchdringen; das kann er aber nur, wenn er sie in nächster Nähe hat. Andrerseits muß aber auch die Figur absolut richtig sein. Darum wird jetzt die Figur mit Zirkel und Lineal konstruiert. Der Lehrer macht es an der Wandtafel vor und die Schüler machen dasselbe auf ihrer Tafel, bezw. ins Diarium. (Vgl. Halfter, Normalfiguren, S. 26.)

II. Lehroperation: Reflektieren.

a) Entwicklung (behufs des Auffassens).

Die einander gegenüberliegenden Ecken der Figur sind bereits miteinander verbunden. Die eine Linie steht senkrecht, die andere wagerecht.

Die vier Ecken sind gleich weit vom Durchschnittspunkte dieser Linien entfernt.

Die vier Sehnen der Bogen werden gezogen. Dieselben begrenzen ein auf der Spitze stehendes Quadrat.

Die Sehnen werden halbiert und in den Halbierungspunkten Senkrechte nach innen errichtet. Jede Senkrechte schneidet den Bogen in dem Punkte, welcher am weitesten von der Sehne entfernt ist. Das Bogendreieck wird bestimmt. Es ist gleichschenkelig. Die Höhe des Dreiecks ist etwas weniger als die Hälfte der halben Sehne. Aufsuchen dieses Dreiecks in der Zusammenstellung der Musterdreiecke. Dieses Dreieck ist dasselbe, welches beim regelmäßigen Achteck (Normalfigur VIII) zwei anstoßende Seiten und die verbindende Diagonale bilden. Die Richtung des Bogens in den drei bestimmten Punkten ist senkrecht, ganz schräge, wagerecht. Jede der beiden Tangenten in den Endpunkten des Bogens bildet mit der Sehne einen halben rechten Winkel. Die Tangente in der Mitte des Bogens ist der Sehne parallel. Der Bogen ist ganz gleichmäßig gekrümmt; er geht ganz gleichmäßig aus einer Richtung in die andere über.

b) Zusammenfassen und Einprägen.

Das Resultat der obigen Entwicklung wird kurz zusammengefaßt; die Sätze werden durch Wiederholung geläufig gemacht.

1. Die vier Hauptpunkte der Figur bestimmen ein auf der Seite stehendes Quadrat.
2. Die Figur wird von vier Viertelkreisbogen begrenzt.
3. Der Viertelkreisbogen weicht in der Mitte am weitesten von der Sehne ab, und zwar beträgt diese Abweichung etwas weniger als die Hälfte der halben Sehne.
4. Die Anfangs- und Endrichtung des Viertelkreisbogens bildet mit der Sehne einen halben rechten Winkel; in der Mitte ist der Viertelkreisbogen der Sehne parallel.
5. Die Bogenlinie geht ganz gleichmäßig aus einer Richtung in die andere über.

a) Entwicklung (behufs des Zeichnens).

Unter Leitung des Lehrers ermitteln nun die Schüler das Verfahren, wie die Figur ohne Anwendung mechanischer Hülfsmittel vollständig frei zu zeichnen ist, und durch welche Linien die gezeichnete Figur auf ihre Richtigkeit geprüft werden kann. Dabei entsteht die Figur vor den Augen der Schüler an der Wandtafel. Die Schüler zeichnen dann a tempo mit dem Lehrer auf ihre Schiefertafel. Die fähigeren Schüler, welche ihre jeweilige Aufgabe früher fertig haben, gehen zu den schwächeren

und machen dieselben auf Fehler aufmerksam, doch dürfen sie denselben nichts vorzeichnen. Um Unordnung zu vermeiden sind jedem der fähigeren Schüler bestimmte Schüler (etwa 2 bis 4) zugewiesen.

b) Zusammenfassen und Einprägen.

Nachdem so die Figur einmal aus freier Hand gezeichnet ist, wird die Zeichenregel kurz formuliert und eingeprägt.

Zeichenregel:

1. Bestimme den Mittelpunkt der Zeichenfläche!
2. Bestimme die vier Hauptpunkte der Figur!
3. Ziehe die vier Sehnen der Bogen!
4. Bestimme den Ort der größten Abweichung der Bogen von den Sehnen!
5. Bestimme die Haupttangenten der Bogen!
6. Ziehe die Bogen!

Das bisher Skizzierte erfordert unter normalen Verhältnissen erfahrungsgemäß eine Unterrichtsstunde. Es wird nun den Kindern empfohlen, die Figur bis zur nächsten Zeichenstunde fleißig zu üben.

In der nächsten Zeichenstunde wird zunächst die Zeichenregel wiederholt und dann die Figur von allen Schülern a tempo im Zeichenhefte entworfen. Dabei helfen die fähigeren, also früher fertigen Schüler den schwächeren in oben beschriebener Weise „sehen". Es ist darauf zu achten, daß die Schüler alle Linien möglichst zart ausführen. Nachdem der Entwurf vollendet und auf seine Richtigkeit geprüft worden ist, entfernt die II. Abteilung die Hülfslinien und zeichnet die Figur ins Reine. Die I. Abteilung jedoch benutzt den Entwurf zu einer Anwendungsfigur. Es ist noch zu bemerken, daß die I. Abteilung die ganze Seite als Zeichenfläche benutzt, während die II. Abteilung die Seite zuvor in vier Rechtecke teilt, von denen eins die Zeichenfläche darstellt.

III. Lehroperation: Anwenden.

Während die II. Abteilung die Normalfigur ins Reine zeichnet, bespricht der Lehrer mit der I. Abteilung eine Anwendungsfigur, die aus dem bereits fertigen Entwurfe entwickelt werden kann. Bei der Ausführung scheiden sich die einzelnen Gruppen. Nur wenige Andeutungen des Lehrers, sei es mit Worten, sei es mit der Kreide, genügen, um sofort jede Gruppe in volle, der jeweiligen Befähigung entsprechende Thätigkeit zu versetzen.

Mittlerweile hat die II. Abteilung ihre Reinzeichnung vollendet und wird auch mit dieser eine möglichst leichte Anwendungsfigur kurz besprochen. Diese wird ins zweite Viertel der Seite gesetzt. Dabei scheidet

sich auch diese Abteilung in mehrere Gruppen, welche die betreffende Figur entweder einfacher oder reicher ausführen. Auch hier genügen nur wenige Andeutungen des Lehrers. Überhaupt tritt in dieser und in den beiden folgenden Zeichenstunden die Thätigkeit des Lehrers zurück und das Schaffen des Schülers in den Vordergrund.

Zu Beginn der dritten Zeichenstunde werden die Merkmale des Viertelkreisbogens nochmals wiederholt.

Sodann werden die Schüler auf bekannte Gegenstände der Umgebung hingewiesen, bei denen der Viertelkreisbogen Anwendung gefunden hat. Dabei hat der Schüler sich genau darüber auszusprechen, woran er erkennt, daß der betreffende Bogen ein Viertelkreisbogen ist. Auch einige Bogen, welche keine Viertelkreise sind, werden den Schülern vorgelegt und dieselben sprechen sich darüber aus, woran sie das erkennen. Nunmehr wird Rundschau gehalten in der Umgebung des Schülers und in den den Schülern aus dem Sachunterrichte bekannten Formen, in denen der Viertelkreisbogen als wichtiges Element vorkommt. Der eine Schüler bringt dies, der andere jenes herbei. Aus den so erhaltenen Figuren wählt der Lehrer für die einzelnen Gruppen der I. Abteilung je eine, für die der II. Abteilung je zwei (leichtere) Formen aus, die von den einzelnen Gruppen ins Heft gezeichnet werden.

Dabei helfen beständig die fähigeren Schüler den schwächeren „sehen", nur mit dem Unterschiede, daß nicht mehr jene zu diesen hingehen, sondern umgekehrt diese ihre Zeichnung in den verschiedenen Stadien des Entwurfes jenen zur Beurteilung vorlegen. Wer seine Zeichnung früher als seine Mitschüler der Gruppe vollendet hat, zeichnet andere Anwendungsfiguren auf die Schiefertafel.

So ist während der dritten und vierten Zeichenstunde die ganze Klasse in vollster Thätigkeit. Der Lehrer hat nur zu beaufsichtigen und zu leiten und genießt für seine Lunge einer wohlverdienten Ruhe.

III. Nachbemerkungen Dörpfelds zu der oben mitgeteilten Lehrprobe aus dem Zeichenunterricht — mit besonderer Rücksicht auf die Herbartische Methodik.

Die Methode des Zeichenunterrichts, welche hier in einem praktischen Lehrbeispiele auftritt, liegt seit kurzem in ausführlicher Darstellung vor, in der Schrift: „Achtzehn Normalfiguren als Grundlage für den Schönzeichenunterricht in der Oberklasse der Volks-

schule. Mit einem die ganze Schulzeit umfassenden Plane des Zeichenunterrichts und einem speciell ausgeführten Lehrgange für die Oberklasse einer dreiklassigen Volksschule. Nach Herbartischen Grundsätzen bearbeitet von J. P. Halfter, Hauptlehrer." (M.-Gladbach 1881, L. Boltze. Preis 2,40 M.)

Die Schrift ist in der bezeichneten Begrenzung (Oberstufe) ein vollständiges methodisches Lehrbuch des Zeichenunterrichts. Die Oberstufe wurde deshalb zunächst bearbeitet, weil hier das Charakteristische der Methode am deutlichsten zum Ausdrucke gebracht werden kann. Die speciellen Anweisungen für die Unter- und Mittelstufe gedenkt der Verfasser später folgen zu lassen.

Zur Herausgabe seiner Arbeit wurde der Verfasser angeregt durch den Kreis-Schulinspektor des Inspektionsbezirks Gladbach, Herrn Kentenich, welcher dem Schriftchen auch ein empfehlendes Vorwort beigefügt hat. Herr Kentenich, ein aus der Praxis des Schul- und Seminarunterrichts hervorgegangener Schulmann, sagt in diesem Vorwort:

„In der Schule, welcher Herr Halfter als Hauptlehrer vorsteht, wird nun schon seit Jahren der Zeichenunterricht nach der in folgenden Blättern dargelegten Methode erteilt. — Schon gleich bei meinem ersten Besuche der Schule im Jahre 1877 wurde ich durch die tüchtigen Leistungen derselben im Zeichnen überrascht. Ein näheres Eingehen auf die Sache überzeugte mich, daß der Unterricht nach einer Methode erteilt wurde, die freilich hohe Anforderungen an Lehrer und Schüler stellt, dabei aber die aufgewandte Mühe reichlich lohnt. Hand und Auge des Schülers wird gehörig geübt und sowohl die ästhetische wie die praktische Bildung aufs wirksamste gefördert. — Ich legte diese Methode einer aus den erfahrensten Lehrern des Kreises zusammengesetzten Kommission zu eingehender Prüfung vor und auf deren und meine Empfehlung hin wurde durch Konferenzbeschluß die Halftersche Methode dem Zeichenunterricht in sämtlichen Volksschulen des Inspektionsbezirkes M.-Gladbach zu Grunde gelegt. — Ich denke, dies ist die beste Empfehlung, die ich der tüchtigen Arbeit eines fleißigen und strebsamen Lehrers mit auf den Weg geben kann."

Das empfehlende Urteil, welches der Herr Schulinspektor Kentenich auf Grund der theoretischen Prüfung und der vorliegenden praktischen Erfolge über die Schrift des Herrn Halfter ausspricht, kann ich meinerseits nur bekräftigen. Die in derselben dargelegte Lehrweise stimmt in allem Wesentlichen ganz und genau mit den Grundsätzen und Wünschen überein, welche Referent in den „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans" (und bei andern Gelegenheiten) über den Lehrgang und das Lehrverfahren des Zeichenunterrichts ausgesprochen hat.

Der Hauptgrundsätze für den Lehrgang nehme ich fünf an, — gerade eine Handvoll, nicht mehr und nicht minder. Sie lauten, wie folgt:

1. Der Lehrgang muß der Natur des Gegenstandes (selbstverständlich auch der Natur des Geistes) gerecht werden.

Damit ist mancherlei gesagt, — namentlich auch dies, daß das Zeichnen streng im Stil einer schönen Kunst gelehrt sein will; daß mithin irgend welche Nützlichkeitsrücksichten (im Interesse dieses oder jenes Gewerbes) sich nicht vordrängen dürfen. Daneben will die These aber auch von vornherein dem Bedenken vorbeugen, als ob die Unterstützung des Sachunterrichts durch das Zeichnen — wie sie der dritte Grundsatz fordert — die ästhetische Natur des Zeichnens beeinträchtige. Daß diese Beeinträchtigung nicht eintreten dürfe, dafür steht eben der erste Grundsatz da.

2. Der Lehrgang muß so eingerichtet sein, daß alle Schüler einer Klasse gemeinsam unterwiesen werden, und doch auch die verschiedenen Individualitäten (Begabung, Fleiß, schnellere Fortschritte u. s. w.) in wünschenswertem Maße berücksichtigt werden können.

3. Derselbe muß den Zusammenhang mit dem Sachunterricht (und der Raumlehre) festhalten, d. h. die gegenseitige Unterstützung ermöglichen.

4. Er muß den häuslichen Fleiß, überhaupt die freie und freiwillige Thätigkeit des Schülers in den Dienst des Unterrichts ziehen.

5. Er muß sich den verschiedenen Schulverhältnissen (Zahl der Klassen u. s. w.) anpassen lassen.

Man wird einräumen, daß ein Lehrgang, der diesen schweren Forderungen allesamt entspräche, in Wahrheit ein methodisches Meisterwerk zu heißen verdiente. Bei dem Zeichenlehrgange des Herrn Halfter trifft dies in der That zu, wie jeder sich aus dessen Schrift überzeugen kann.

Das methodische Mittel, welches ihm die Erfüllung der letzten vier Forderungen ermöglicht, ist die Idee der „Normalfiguren". (Der Name ist nach Analogie der „Normalwörter" beim Leseunterricht gebildet). Es sind ihrer 18. Diese Normalfiguren markieren die Hauptstationen des Lehrweges; an denselben läßt sich sonach die ganze Bahn von Anfang bis zum Ende bequem übersehen.

Auf jeder Station ist es die Normalfigur, welche mit der ganzen Klasse behandelt wird. Das Umbilden und Ausgestalten dieser einfachen Urfigur ermöglicht es dann, (2.) den Abteilungen und kleineren Gruppen die ihrer Kraft angemessene besondere Aufgabe zu stellen. Wie nun diese Behandlung der Normalfiguren es weiter ermöglicht, (3.) dem

Sachunterricht Hülfsdienste zu leisten (und Hülfsdienste von dort zu empfangen), (4.) die Schüler zum selbständigen Erfinden und Schaffen zu befähigen und so die freie und freiwillige Thätigkeit anzuregen, — und endlich (5.) den Lehrgang den verschiedenen Schulverhältnissen anzupassen, ihn je nach den Umständen auszudehnen und zusammenzuziehen: das wird sich der Sachkundige nun ungefähr vorstellen können.

Der Lehrgang imponiert somit in jeder Beziehung: durch seine Einfachheit wie durch seine allseitige Zweckmäßigkeit, durch seine Bestimmtheit und doch zugleich durch seine Beweglichkeit.

Sagen wir jetzt noch ein kurzes Wort über das Lehrverfahren, d. i. über die Behandlung des Stoffes im einzelnen Pensum (bei der Normalfigur).

Hier folgt der Herr Verfasser den Herbartischen Grundsätzen — in der Form, wie Referent in der Schrift „Der didaktische Materialismus" die einzelnen Übungen des Neulernens und Einprägens dargelegt hat. Übersichtlich stellen sich die verschiedenen Operationen des Neulernens — denen die des Einprägens (Einübens) parallel gehen — so dar:

I. Anschauen:
- a) Vorbesprechung: durch Aufsuchen der Hauptpunkte in dem Umrisse eines realen Gegenstandes werden die Schüler auf die zu zeichnende Figur (Ziel) hingewiesen.
- b) Darbietung des Neuen: erste Betrachtung der gegebenen Figur.

II. Reflektieren:
- a) Vergleichen (Association): genauere Betrachtung der Figur; Vergleichung mit andern.
- b) Zusammenfassen: Fixierung der Zeichenregel.

III. Anwenden: Aufsuchen der Anwendungsfiguren.

Wer sich jenen Lehrgang samt diesem Lehrverfahren klar vergegenwärtigen kann, wird nicht leugnen, daß der Zeichenunterricht dadurch einen wesentlich andern Charakter gewinnt, als er weiland bei der „gemütlichen" Methode hatte. Hier kommt Geist in die Sache, und eben dadurch kann dieser Unterricht erst recht praktisch werden, — praktisch fürs Sehenkönnen, fürs Zeichnenkönnen und fürs Erfindenkönnen. So wird der Unterricht im Zeichnen, wie es der erziehlich-bildende Unterricht überhaupt sein soll, in Wahrheit eine Kunst, — ich meine eine methodische, eine schulmeisterliche Kunst, die aber einstweilen weder auf den gelehrten Aka-

demieen (Universitäten), noch auf den sogenannten „Akademien“ der Zeichenlehrer gelernt werden kann.*)

Leute, die zum Stolpern geneigt sind, sollen zuweilen über ein Sandkörnchen oder einen Strohhalm straucheln können. Auf unbekannten und rauhen Wegen sind freilich auch schrittfeste Beine nicht immer vor dem Straucheln sicher. Um daher den geneigten Lesern die Bahn zum Besinnen und Beurteilen der hier vorliegenden neuen Zeichenmethode thunlichst zu ebnen, will ich noch einige „Steine des Anstoßes“ aus dem Wege zu räumen versuchen.

Vorab beim Lehrgange.

Der Herr Verfasser hat der Normalfiguren 18 ausgewählt. Wie bereits angedeutet (in These 5), steht es aber jedem frei, diese Zahl je nach Bedürfnis oder Belieben sowohl zu vermindern als zu vermehren. Auch mag einer, der besseren Rat weiß, hie und da andere Figuren wählen. Kurz, nicht diese bestimmte Zahl, auch nicht diese bestimmte Auswahl ist es, um was es sich handelt, sondern die Idee der Normalfiguren.

Was sodann das Lehrverfahren betrifft, so folgt der Herr Verfasser, wie bereits bemerkt, streng den Herbartischen Grundsätzen. Nun hört man in den Schulblättern und Lehrerkonferenzen manchmal sagen, diese Behandlung eines Pensums sei zu „kompliziert“, zu „künstlich“, — wenigstens in der Ziller-Rein'schen Form, wo fünf aufeinanderfolgende Lehrübungen gezählt werden und zwar bloß auf der Seite des Neulernens, abgesehen vom Einprägen. Was hier der Verständigung im Wege steht, läßt sich, wie mir scheint, zwischen denkenden Schulmännern ohne große Mühe wegschaffen. Ich mache auf folgendes aufmerksam.

In den fünf Lehrübungen, welche Dr. Rein zählt, stecken, genauer besehen, drei Grund- oder Hauptoperationen — anschauen, denken (abstrahieren), anwenden. Da nun die ersten beiden Hauptoperationen sich je in zwei Teilakte zerlegen lassen, so kommen, wenn man diese Teilakte

---

*) Mit Bezug auf die Bemerkung des Herrn Kentenich, daß ein nach dieser Methode erteilter Zeichenunterricht „freilich hohe Anforderungen an Lehrer und Schüler stellt,“ sei noch darauf aufmerksam gemacht, daß diese Anforderungen, soweit sie die Lehrer angehen, wesentlich nur methodischer Art sind, also von jedem, der sich mit den Grundsätzen dieser Methode vertraut gemacht hat, unschwer erfüllt werden können. Was dann die Anforderungen an die Schüler betrifft, so sind sie allerdings viel höher als beim herkömmlichen Verfahren; allein wenn der Lehrer die hier gewiesene Methode befolgt, so vermögen die Schüler diese gesteigerten Anforderungen dennoch leichter zu erfüllen als früher die niedrigen.

mitzählt, im ganzen eben fünf Übungen heraus. Sehen wir zuvörderst von den Teil- oder Unteraktionen ab.

Die drei Hauptoperationen sind beim bildenden Unterricht absolut unerläßlich und zwar in jedem Lehrfache, wie Referent in der logisch-psychologischen Monographie „über die schulmäßige Entwicklung der Begriffe" (Ges. Schr. I, 2) klar nachgewiesen hat.

Diese Grundoperationen — I. anschauen, II. denken, III. anwenden — sind aber auch nicht etwas specifisch Herbartisches, ja überhaupt nicht einmal etwas Neues — für den, welcher die Geschichte der Methodik kennt. Im fremdsprachlichen Lernen hat man sie, seitdem (nach Pestalozzi) die dogmatisch-grammatisierende Methode verlassen wurde, auf der Elementarstufe stets befolgt. Weiland Seidenstückers lateinisches Elementarbuch war es, welches zuerst darin voranging. Nur fanden sich in den Lehrbüchern die drei Operationen nicht immer deutlich markiert, weshalb sie auch nicht überall nach ihrer psychologischen Natur bewußt begriffen wurden. In Magers französischem Elementarbuch traten sie dann aber bei jedem Pensum in deutlicher Bezeichnung (A, B, C) hervor:

A. französische Beispielsätze, — woraus
B. grammatische Lehrpunkte abstrahiert werden sollten;
C. Anwendung des grammatisch Gelernten — durch Rückübersetzung aus dem Deutschen ins Französische.

Fast gleichzeitig, oder sogar noch etwas früher, hatte der wackere J. R. Wurst, durch Benekes Psychologie und sein eigenes eminentes Lehrtalent geleitet, auch im deutschsprachlichen Unterricht diese dreistufige Behandlung jedes Pensums eingeführt. Seine „Sprachdenklehre" hatte sich nur im Stoffe vergriffen; aber in methodischer Hinsicht war sie ein wahres Musterwerk, und darin liegt wohl vornehmlich der Grund, warum das Buch so schnell eine so große Verbreitung fand, wie es sonst vielleicht niemals einem Schulbuche begegnet ist.

Auch im praktischen Rechnen, wie es die Volksschule betreibt, und in der Elementargeometrie hat man seit Pestalozzi jene drei Grundoperationen praktisch befolgt — wenn auch nicht überall mit deutlichem Bewußtsein. Denn die sogenannten „Aufgaben", wie sie in den Rechenbüchern stehen, sind ja methodisch nichts anderes als Anwendungsfragen (III), denen also bei jedem neuen Abschnitte die Entwicklung der Rechenregel (II) an Anschauungsbeispielen (I) hat vorhergehen müssen.

Warum das fremdsprachliche Lernen, die deutsche Grammatik, das Rechnen und die Geometrie es gewesen sind, wo die drei fundamentalen Lehroperationen zuerst erkannt und geübt wurden, läßt sich leicht einsehen.

Nachdem einmal die Bedeutung der Anschauung für das Lernen begriffen war, konnte man nicht anders: die Natur dieser Lehrgegenstände zeigte gleichsam von selbst den weiteren Weg. Denn in diesen Fächern handelt es sich nicht bloß um Kenntnisse, um ein Wissen, sondern auch, und zwar ganz besonders, um ein Können, um ein praktisches Anwenden. Diese dritte Operation kann somit durchaus nicht fehlen; es ist geradezu unmöglich, sie ausfallen zu lassen. Um aber die Schüler sicher zu ihr hinzuführen, sie dafür zu befähigen, muß in jedem neuen Falle das benötigte theoretische Wissen (Grammatik, Rechenregel) vorher an einem konkreten Anschauungsstoffe abstrahiert werden.

Man sollte nun denken, daß beim Zeichnen, wo das Können noch bedeutend mehr in den Vordergrund tritt als bei jenen Fächern, die drei Grundübungen ebenfalls schon längst in Gebrauch gekommen wären. Teilweise ist es auch geschehen, wenigstens in rudimentärer Form. Hier war es gerade das Übergewicht des Könnens im Vergleich zum Wissen, — d. h. des handlichen Könnens, welches den Blick in der weiteren Ausbildung des guten methodischen Anfangs behinderte. Man übersah nämlich, daß im Zeichnen das Sehenkönnen genau so wichtig ist als das Machenkönnen, ja im Grunde noch wichtiger, weil es die Vorbedingung des Machens ist, — und übersah darum weiter, daß zum rechten Sehen wie zum rechten Machen auch ein bestimmtes Wissen (Durchdringen der Figur, Kenntnis der Hülfslinien u. s. w.) gehört, und daß dieses Wissen wie jedes andere Wissen schulgerecht erworben sein will (durch die I. und II. Lehroperation).

Am weitesten ist die reinliche Ausgestaltung der drei Grundoperationen zurückgeblieben in den wichtigen Gebieten des Sachunterrichts (der sog. Wissensfächer) — Religion, Menschenleben, Natur — und zwar, wie das Vorstehende klar gemacht hat, vornehmlich deshalb, weil die Natur dieser Lehrgegenstände nicht von selbst dazu nötigt, d. h. weil hier dem Wissen kein technisches Können als Ziel und Probe unmittelbar zur Seite steht. Was die Schulsprache bei diesen Fächern „Können" nennt, ist nichts anderes als ein — meist sprachliches — Reproduzieren des Wissens. (Vgl. „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans".)

In einem der sachunterrichtlichen Gebiete findet sich doch ausnahmsweise bereits ein guter Anfang des richtigen Lehrverfahrens. Wieder ist es die Natur des Faches, welche dazu getrieben hat. Der Religionsunterricht bezielt nämlich allerdings auch ein gewisses Können, — freilich kein technisches, sondern ein Wollenkönnen, das sich in der Lebensführung bethätigen soll. Daher kommt es, daß auch in diesem Lehrfache die drei Grundoperationen bereits vorlängst in einem gewissen Maße aus-

geführt worden sind. Am deutlichsten tritt dies hervor in der Behandlungsweise der biblischen Geschichte, wie sie vor den Regulativen (besonders in den Dinterschen Kreisen) üblich war, wenn dieselbe auch in anderer Hinsicht starke Fehler hatte. Zuerst wurde nämlich die Geschichtslektion konkret vorgeführt (I) — freilich gewöhnlich durch Lesen oder durch steif wörtliches Vorerzählen — mit den notwendigsten sachlichen und sprachlichen Erläuterungen. Sodann begann eine „katechetische“ Besprechung des Stoffes, gemeinhin recht breit; dieselbe gliederte sich aber — vielleicht durch das Vorbild der Predigten darauf geführt — in der Regel in zwei Teile, von denen der eine sittliche oder religiöse Wahrheiten entwickelte (II), während der andere diese Wahrheiten auf die Lebensführung der Schüler und das Leben überhaupt anzuwenden suchte (III). So sehen wir also im biblischen Geschichtsunterrichte die drei fundamentalen Lehrstadien schon in älterer Zeit ganz deutlich, ja übermäßig breit ausgeprägt. Was daran unvollkommen war — sei es im ersten Lehrstadium die unfreie, unanschauliche „Anschauung“, oder im zweiten und dritten die ermüdend-umständliche „kunstmäßige“ Katechese — geht uns hier nicht an. Nur darauf mag aufmerksam gemacht sein, daß diese „kunstmäßige“ Breite der Besprechung wohl zum Teil durch die zu großen Geschichtslektionen verschuldet war. Anstatt eine biblische Erzählung abschnittweise zu besprechen — worauf z. B. das Zahnsche Historienbuch schon durch seine Teilabschnitte deutlich hinwies — wurde die Erzählung als Ganzes unter das katechetische Netz gezwängt. Freilich fehlte in jenen alten Tagen den Schulen die Zeit, um jedem einzelnen Geschichtsabschnitte die gebührende Durcharbeitung zu gönnen, wie sie auch den heutigen Schulen noch fehlt; denn es würde ja sonst nicht genug auf den Haufen gebracht werden, und das wäre doch schlimm auf einem Gebiete, wo von altersher der didaktische Materialismus ganz insonderheit Mode und obligatorisch gewesen ist.

In den übrigen sachunterrichtlichen Fächern, den sog. Realien — Geschichte, Geographie und Naturkunde — sind die drei Hauptlehroperationen in der allgemeinen Praxis nur sehr undeutlich und sporadisch zur Darstellung gekommen. Für den, der sie sehen kann, treten sie jedoch in den bessern Lehrbüchern merklich genug hervor: so in der Physik bei Dellmann, in der mathematischen Geographie bei Diesterweg, in der Geographie bei Viehoff, in der Naturbeschreibung bei Eichelberg und Lüben. Daß sie in der Volksschulpraxis wenig Eingang fanden, ist wohl vornehmlich durch die falsche Theorie des Lehrplans verschuldet, — genauer gesagt: dadurch, daß der Realunterricht beim Sprachunterrichte (Lesebuch) einquartiert war, also keine selbständige Stellung hatte. So lag in den Realfächern die Methodik in Fesseln. Als dann diese Fächer

endlich durch die „Allgem. Best." frei und selbständig wurden, da war leider die Seminarmethodik nicht darauf gerüstet; und so konnte es geschehen, daß hier, begünstigt durch die leidigen kompendiarischen Leitfäden, der didaktische Materialismus noch schlimmer als im Religionsunterricht zur Herrschaft kam, wobei bloße Kenntnisse schon für Bildung, und große Kenntnishaufen für große Bildung gelten.

Wie nun? Was haben wir in den drei Hauptlehroperationen, geschichtlich betrachtet, vor uns?

Wir sehen sie in der nachpestalozzischen Zeit schon seit langem in den meisten Lehrgegenständen mehr oder weniger in Übung, wenn auch nicht überall, und in einigen Fächern nur unvollkommen oder rudimentär. Und diejenigen Didaktiker, welche im Sprachunterrichte die Idee der dreistufigen Durcharbeitung mit klarem Bewußtsein erfaßt hatten und auf die Bahn zu bringen suchten — Wurst und Dr. Mager — waren nicht durch Herbart, sondern aus der gesamten Pestalozzischen Anschauung heraus darauf geführt worden; denn Mager schrieb sein treffliches französisches Elementarbuch (das dann Plötz nachahmte und für den großen Haufen mundgerechter machte), bevor er mit Herbarts Psychologie genauer bekannt und noch ein eifriger Hegelianer war. So ist also diese methodische Idee weder etwas specifisch Herbartisches, noch überhaupt etwas Neues. Ja, sie ist nicht einmal etwas specifisch Pestalozzisches; denn schon vor mehr als zwei Jahrhunderten hat ein großer pädagogischer „Seher" die drei Hauptoperationen klar erkannt und deutlich beschrieben — was freilich selbst viele unter denen nicht zu wissen scheinen, welche in den Seminaren die Geschichte der Methodik zu lehren haben oder gar bei höheren Prüfungen darin examinieren. Wer nun doch die Idee der drei Durcharbeitungsstadien für etwas Fremdartiges, Neues schelten will, der thut es auf seine Gefahr — auf die Gefahr, seine eigene Unwissenheit in der Geschichte der Didaktik auszuplaudern. Es ist freilich schon manchmal dagewesen, daß einer seine Brille suchte, während sie ihm auf der Nase saß. Wem aber diese dreistufige Durcharbeitung des Lehrstoffes zu kompliziert dünkt, dem ist einstweilen so wenig zu helfen wie jenem armen Schulbuben, dem die Stereometrie zu schwer fiel, und der darum beklagte, daß der liebe Gott nicht solche Körper geschaffen habe, die bloß eine oder zwei Dimensionen hätten.

So bliebe denn noch übrig zu besehen, woher bei Ziller, Rein u. s. w. die Fünfzahl der Lehrübungen stammt, und ob nicht dadurch etwas Fremdartiges oder Anstößiges in die Sache gekommen ist.

Wie schon bemerkt, kann man die I. wie die II. Hauptoperation in zwei Akte zerlegen. Betrachten wir zunächst die beiden Unterakte in der II. Operation.

Um einen Schritt vorwärts zu kommen, genügt es bekanntlich noch nicht, daß bloß ein Bein vorschreitet; erst wenn das andere nachfolgt, ist der Schritt vollendet. So verhält es sich auch bei einer Abstraktionsoperation. Erst muß ein Vergleichen (a) geschehen, und dann muß das Ergebnis desselben (Begriff, oder Regel oder Maxime u. s. w.) fixiert (b) werden. Wo daher ein vollständiger Abstraktionsprozeß vor sich geht — er mag so einfach sein, wie er will — da geschehen auch immer diese beiden Teilaktionen, gleichviel ob man sich derselben bewußt ist oder nicht. Vereinfachen läßt sich darin ebenso wenig etwas, als man die beiden Beine mit Vorteil auf eins reduzieren kann. Ob nun die beiden Teilakte dieser Lehroperation ausdrücklich gezählt werden — wie z. B. der Rekrut beim Laden des Gewehrs die Tempos zählt — ist gleichgültig; es handelt sich nur darum, daß sie ausgeführt werden. Zählt man sie, so wird der Abstraktionsprozeß dadurch nicht komplizierter; und zählt man sie nicht, so wird er nicht einfacher. Da nun durch das Zählen der Tempos bei dieser Lehrübung kein Plus in die Sache hineinkommt, so kann selbstverständlich auch nichts Neues, mithin auch nichts Überschüssiges, geschweige etwas Anstößiges darin liegen.

Besehen wir jetzt die beiden Teilakte in der I. Hauptoperation. Mit dieser Zweiteilung ist weiter nichts gemeint, als daß der Darbietung des Neuen eine kurze einleitende Unterredung vorhergehen müsse, — aus ähnlichen Gründen, warum der Prediger seiner Rede eine Einleitung vorausschickt, oder warum man beim Springen über einen Graben einen Anlauf macht. Spricht nun diese Forderung in ihrem allgemeinen Sinne etwas aus, das in der Methodik sonst noch nie gehört worden wäre? Keineswegs, — wenigstens nicht für den, der in den methodischen Lehrbüchern, selbst in sehr alten, den Satz gelesen hat: „Das Unbekannte muß an bereits Bekanntes angeknüpft werden.“*) Ob die Schulpraxis diese Vorschrift auch immer ausgeführt, und ob sie dieselbe zweckmäßig ausgeführt hat, ist eine andere Frage. Genug, die Vorschrift war längst da und kann somit nach ihrem Wortlaute auch nichts specifisch Herbartisches sein. Zu einem Geklage, daß die Herbartische Pädagogik das Lehrverfahren „überkompliziert“ mache, liegt also auch bei diesem Punkte kein Grund vor. Das Eigentümliche, was die Zillersche Forderung einer einleitenden Unterredung zu jener alten methodischen Vorschrift hinzufügt, besteht eben darin, daß diese letztere dadurch näher bestimmt, verdeutlicht, — mithin

*) „Lernen heißt: von einem Erkannten zum Wissen eines Unbekannten fortschreiten, wobei also ein Dreifaches in Betracht kommt: ein Unbekanntes, ein Bekanntes und die geistige Bewegung, um vom Bekannten aus das Unbekannte zu erreichen.“ Comenius, methodus novissima, S. 95.

auch leichter und obendrein fruchtbarer gemacht wird. Im Herbartischen Sinne soll nämlich die Vorbesprechung nicht bloß an „Gelerntes", an „Schulwissen", anknüpfen, sondern vor allem an Selbsterfahrenes, — also an den festesten Kern im Denken und Fühlen des Schülers, an den sog. Individualitätskreis, oder wie man auch sagen könnte: an die am tiefsten gewurzelten Heimatsvorstellungen, in denen das Heimweh seinen Sitz hat. Die Vorzüge einer so gearteten Anknüpfung — sowohl hinsichtlich des zu erweckenden Interesses und des Verständnisses, wie für das Behalten und, falls der neue Stoff religiös-sittlicher Natur ist, für die tiefere Einpflanzung ins Gemüt — müssen auf den ersten Blick in die Augen fallen. Über das Warum giebt Herbarts Psychologie genaue Auskunft. Daß die einleitende Unterredung möglichst ungezwungen, möglichst natürlich, nicht gekünstelt sein und rasch zum Ziele zu kommen suchen muß, sagt sich von selbst. Wer übrigens die Wahrheit, daß alles Neuzulernende an den Interessekreis des Schülers angeknüpft werden muß, nicht gern von Herbart hören mag, der kann sie, wenns beliebt, auch von dem englischen Philosophen Spencer („Pädagogische Vorträge") lernen.

Resumieren wir.

Aus den vorstehenden Bemerkungen über das Lehrverfahren hat sich ergeben, daß die drei fundamentalen Lehroperationen (samt den Teilakten bei I und II) im wesentlichen schon vorlängst von vielen einsichtigen Didaktikern gefordert worden, und in einigen Fächern sogar allgemein, wenn auch nicht überall vollbewußt, in Übung gewesen sind, mithin insofern auch nichts specifisch Herbartisches enthalten. Hätte daher die Schulpraxis diese in der Hauptsache schon über 200 Jahr alten methodischen Forderungen sich gemerkt und wirklich ausgeführt, und das, was sie in etlichen Lehrfächern that, auch in den anderen gethan — gemäß der ebenfalls weit über 200 Jahre alten Forderung: „Gleichförmigkeit (des Lehrverfahrens) in allen Dingen: Wissenschaften, Sprachen und Künsten," (Ratich) — so würde niemand klagen, wenigstens nicht öffentlich zu klagen wagen, daß die Herbartische Pädagogik „überkünstliche Neuerungen" im Lehrverfahren auf die Bahn bringe und dasselbe „zu kompliziert" mache. Gleichwohl bleibt dem Psychologen und Pädagogen Herbart gerade auch beim Lehrverfahren ein großes Verdienst gesichert, — was jedem um so mehr in die Augen fällt, je genauer er das, was die Methodik bereits wußte, mit dem vergleicht, was Herbart darüber lehrt. Ein anderes ist es, Wahrheiten mit vorausschauendem genialen Blicke zu ahnen oder vielleicht auch klar zu erkennen, und wieder ein anderes, dieselben wissenschaftlich begründen zu können. Sodann hat namentlich Professor Ziller das Verdienst, die einzelnen Lehroperationen ge-

nauer beschrieben und (im Leipziger akademischen Seminar) in sorgfältiger Ausgestaltung praktisch ausgeführt zu haben. Und endlich muß rühmend anerkannt werden*) — daß Ziller das Unterrichten von der Last der ermüdenden „Kunstkatechisationen" befreit, auf ein natürlich ungezwungenes Besprechen gedrungen, kurz, die Lehroperationen wesentlich vereinfacht hat. Was aus der Mitte der Herbartischen Schule zur Befreiung der Schularbeit vom didaktischen Materialismus geleistet (und erduldet!) worden ist, wollen wir nicht einmal rechnen.

Es könnte noch die Frage angeregt werden, ob nicht manche jener Bedenken, welche aus Mißverständnis wider die Herbartische Methodik in Umlauf gekommen sind, gerade aus der Mitte dieser Schule selbst mit verschuldet worden wären. Leider kann ich diese Frage nicht ganz verneinen. In der That haben manche eifrige Herbartianer beim Verkündigen und Verteidigen der didaktischen Anschauungen ihres Meisters ihren eigenen gut eingelernten Grundsatz, „daß man das Unbekannte an das Bekannte anknüpfen müsse," nicht selten stark verleugnet. Es gilt dies namentlich hinsichtlich der Theorie der Durcharbeitungsübungen. Nach jenem Grundsatze würde es doch geboten gewesen sein, in der Geschichte der Pädagogik sorgsam nachzuforschen, wann und von wem und in welchen Fächern diese Lehroperationen schon früher empfohlen und vielleicht auch praktisch ausgeführt worden seien. Selbst die rudimentärsten Anfänge hätten beachtet und mit Fleiß zum Anknüpfen benutzt werden müssen. Statt dessen wurde die Herbartische Theorie des Lehrverfahrens manchmal so proklamiert, wie wenn sie vom Kopfe bis zum Fuß etwas Funkelnagelneues wäre, das bis dahin kein Auge gesehen, kein Ohr gehört und in keines Menschen Herz nie gekommen sei. Mit andern Worten: anstatt die Differenzen zwischen der kouranten und der Herbartischen Methodik, die ohnehin groß genug sind, bequem zu überbrücken, wurden dieselben zu einer abschreckend tiefen Kluft erweitert. Kein Wunder daher, daß viele Schulmänner und selbst solche, die für neue Gedanken stets zugänglich sind, ob dieser „unerhörten Neuerungen" stutzten und sich reserviert hielten, und daß andere, welche schon urteilten, bevor sie näher zugesehen hatten, und auch nicht einmal die Geschichte der Methodik recht kannten, über das Herbartische Lehrverfahren die verkehrtesten und albernsten Bedenken in Kurs brachten.

---

*) Im geraden Gegensatze zu dem, was ein ungenannter Superintendent im „Evangelischen Monatsblatt" von Professor Kolbe unlängst der Herbartischen Methode zur Last legt.

Zu diesen Hindernissen der Verständigung, welche aus der Mitte der Herbartischen Schule selbst heraufbeschworen worden sind, gehört z. B. auch die Art und Weise, wie man dort die Lehroperationen zu zählen und zu benennen pflegte. Gewiß ist dieses Zählen und Benennen die gleichgültigste Sache von der Welt — für den, der bereits orientiert ist. Sie ist es aber nicht, vielmehr etwas sehr Wichtiges, wenn es gilt, behufs der Verständigung „Unbekanntes an Bekanntes anzuknüpfen", oder auf gut Herbartisch zu reden: „eine regelrechte analytische Einleitungsbesprechung" zu halten. Wie jedem vor Augen liegt, ist der kleine strategisch-methodische lapsus im Zählen und Bezeichnen der Lehroperationen in der That recht verhängnisvoll geworden. Es ist zwar einer da gewesen, der beizeiten ernstlich gewarnt hat; seine Stimme wurde aber überhört. Gehen wir jetzt etwas näher auf die Sache ein.

Herbart (und nach ihm Ziller) zählt vier Hauptoperationen, wobei bei der I. die einleitende Unterredung als Teilakt hinzutritt. Rein bringt diesen Teilakt mit in die Reihe und erhält so richtig fünf Operationen. Nun denke man noch bei Herbart an die fremdartigen, im Vergleich zur gebräuchlichen Schulsprache teilweise fast erschreckend fremdklingenden Namen: „Klarheitsstufe", „Associationsstufe", „Systemstufe", „Methodenstufe", — die Rein allerdings glücklich vermieden hat. Wer sollte ob dieser Zahl von vier resp. fünf Lehrübungen nicht beim ersten Hören stutzig werden? Und wer sollte, zumal bei jener fremdartigen und schwerverständlichen Terminologie, von selbst auf den Gedanken kommen, daß er in diesen vier resp. fünf Lehrübungen im wesentlichen nichts anderes als die in der Geschichte der Methodik seit 250 Jahren bekannten und in mehreren Fächern längst praktisch ausgeführten drei Haupt-Durcharbeitungsstufen (nebst ein paar mitgezählten Teilakten) vor sich habe? Und wie sollten diejenigen sich orientieren, denen diese drei Hauptoperationen, obgleich sie dieselben in etlichen Fächern übten, doch nicht begrifflich klar zum Bewußtsein gekommen waren? — Gewiß verdient es kein Lob, wenn einem Lehrkundigen im Kerne der Herbartischen „Neuerungen" nicht nach einigem Besinnen die altbekannten Gestalten in die Augen sprangen; aber es verdient auch keinen Tadel, — wenigstens nicht bei denen, die nicht für pädagogische Stabsoffiziere angesehen sein wollen.

Schreiber dieses hat daher — als Herbartianer „striktester Observanz", mit Erlaubnis zu sagen — stets mit gutem Vorbedacht zuvörderst den Kern des Lehrverfahrens, die drei Grundoperationen, hervorgehoben und mit den altbekannten Namen bezeichnet. Wer nun unter seinen Lesern über den Begriffsbildungsprozeß nur so viel wußte, als aus der Logik (und Psychologie) seit Aristoteles alle Welt davon wissen kann,

— oder wer aus der **Geschichte der Pädagogik** wußte, daß seit Pestalozzi alle klar sehenden Didaktiker (wie Mager, Wurst, Diesterweg u. s. w.) diese drei Lehrübungen wenigstens bei einigen Lehrfächern nachdrücklich empfohlen haben, — oder wer über sein **eigenes Thun** auch nur so weit klar war, um sehen zu können, daß er in etlichen Fächern (wenigstens in Rechnen und Raumlehre) jene drei Lehrstufen bereits thatsächlich beobachtete: dem **konnten** die geforderten drei Grundoperationen nicht unerhört, neu, fremdartig, oder überkompliziert klingen; im Gegenteil, sie waren ihm nach Zahl wie nach Bezeichnung theoretisch wohl bekannt und in etlichen Disciplinen sogar praktisch geläufig. Was ihm in diesem Kern des Herbartischen Lehrverfahrens als **neu** entgegentrat, bestand lediglich darin, daß diese drei Operationen jetzt für **alle** Lehrgegenstände gelten sollten, und daß bei der Ausführung eine **strengere logische Korrektheit**, zugleich aber eine größere **Einfachheit**, als bisher z. B. im Religionsunterricht vielfach üblich gewesen war, verlangt wurde. Und wenn dann ergänzend noch die beiden Teilakte bei I und II hinzukamen, so zeigte sich ihm bei näherem Besehen auch hier, daß die kurze **einleitende Unterredung** (bei I) ebenfalls nichts absolut Neues, und das **Zusammenfassen des Abstrahierten** (bei II), da es ohnehin geschieht, nicht einmal ein Plus war. Ich glaube daher, daß meine **freie** Weise, Herbarts Lehrverfahren bekannt zu machen, mehr in seinem **Geiste** gedacht ist als jene andere, welche ihn im Zählen und Benennen der Operationen äußerlich kopiert und sich dadurch selber Hindernisse schafft. Und daß das Vermeiden dieser Hindernisse — durch Anknüpfung des Unbekannten an das Bekannte — auch mehr **Erfolg** in der Propaganda verbürgt, wird ebenfalls nicht bezweifelt werden können. — Übrigens halte ich auch dafür, daß meine Manier, zuerst die drei **Hauptoperationen** zu zählen und dann die beiden andern Akte als das, was sie sind, nämlich als **Teilakte** zu fassen, zugleich die **logisch richtigere** ist.

Zur Zeit der Regulative, wo an die Einführung des Herbartischen Lehrverfahrens in seinem Vollsinne ohnehin nicht zu denken war, hat sich Referent sogar eine noch größere Freiheit erlaubt, oder richtiger gesagt: eine noch größere **Entsagung** (Zurückhaltung) auferlegt, — auf die Gefahr hin, von seinen Herbartischen Freunden darob tüchtig gescholten zu werden, was sie aber als brave Kriegskameraden doch nicht gethan haben. Um an die übliche (vorgeschriebene) Lehrweise thunlichst anzuknüpfen, faßte ich nämlich die beiden ersten Hauptoperationen des Neulernens (I. Anschauen, II. Denken) in **ein** Stadium zusammen und nannte es: I. „an-

schauliches Verstehen", — dem Leser anheimgebend, was er nach der „anschaulichen" Vorführung des Stoffes noch besonders für das tiefere „Verstehen" thun wolle und könne. Sodann faßte ich die jenen Operationen gleichsam parallel gehenden Übungen des Einprägens — einerseits des konkreten Stoffes, andrerseits des abstrahierten (Lehrspruch, Regel u. s. w.) — ebenfalls in ein Stadium zusammen und nannte es: II. „sicheres Einprägen". Was nun als III. Operation des Neulernens (und als Probe des sicheren Einprägens) noch übrig blieb, nannte ich zusammenfassend: III. „denkende Schlußreproduktion", d. i. Probereproduktion mit Anwendung.*)

In dieser vereinfachten Fassung findet man in meinen früheren Schriften und Aufsätzen über den Religions- und den Realunterricht die Lehroperationen dargestellt; auch noch in den „Grundlinien zur Theorie des Lehrplans", obschon hier bereits an einer Stelle auf die richtigere Form hingedeutet wird. Diese Akkommodation an die damaligen Verhältnisse habe ich auch nicht zu bereuen gebraucht; im Gegenteil, die Erfahrung hat genugsam bewiesen, daß dieser Umweg in der That ein guter Weg war. Ich will einige seiner Vorteile andeuten.

Fürs erste leistete die von mir empfohlene Lehrweise (im Sachunterricht) den Lesern, welche darauf eingingen, den Dienst, daß sie sich den einengenden Lehrformen gegenüber, die ihnen damals im Religionsunterrichte durch die Seminarien und Schulobern aufgedrungen wurden, wesentlich freier fühlten: denn was bei Schulrevisionen billigerweise gefordert werden konnte, vermochten sie zu leisten, ohne dabei Dränger und Treiber ihrer Schüler zu werden und dadurch diesen und sich selbst den schönsten Lehrgegenstand zu verleiden; überdies sahen sie, namentlich durch das von mir geforderte freie (und durch Fragen belebte) ausführlich-anschauliche Erzählen der biblischen Geschichte, neue, höhere Probleme in der Lehrarbeit vor sich, und so blieb in ihrem Herzen das hebende Bewußtsein lebendig, daß das schulmeisterliche Lehren trotz allem und allem

---

*) Im Schema wird sich diese aufgenötigte Vereinfachung im Vergleich zur Vollzahl der Lehrübungen deutlicher darstellen.

	A. Neulernen.	B. Einprägen (Repetieren).	
(früher) I „anschaul. Verstehen."	I. **Anschauen** . .	Einpr. des konkret. Stoffes	(früher) II „sicheres Einpr."
	II. **Denken** (Abstrah.)	Einpr. d. Lehrspruches 2c.	
	III. **Anwenden** . .	Probereproduktion.	
	(früher) III. „denkende Schlußreproduktion."		

doch in Wahrheit eine Kunst und nicht ein durch Absehen zu erlernendes Handwerk sei.*) Zum andern wurde es diesen zugänglichen Lesern geläufig, die unterrichtliche Behandlung einer Lektion in bestimmte Stadien zu gliedern, und zwar so, daß diese Gliederung die streng-psychologisch gesonderten Lehr- und Lernoperationen knospenartig-präformiert einschloß. Denn um die drei Hauptoperationen des Neulernens in ihrer streng wissenschaftlichen Gestalt deutlich heraustreten zu lassen, dazu bedurfte es bloß, in meinem bisherigen „ersten Stadium" (anschauliches Verstehen) das Anschauen und das Verstehen, sofern letzteres auf einem Abstrahieren beruht, als zwei Lehrübungen (I und II) zu zählen, — ich sage: zu zählen, da die Ausführung ohnehin geschah; und dann war etwa noch bei dem bisherigen „dritten Stadium" (denkendes Reproduzieren) darauf aufmerksam zu machen, daß hier das zum Neulernen gehörende Anwenden (III) und die zum Einprägen resp. zu beidem gehörende „Probereproduktion" zusammengefaßt seien. Als ich daher nach der Beseitigung der Regulative allmählich dazu übergehen durfte, im Evang. Schulblatt die psychologisch genauen Lehrstadien zur Sprache zu bringen (zuerst in der Abhandlung „über die schulmäßige Entwicklung der Begriffe"): da ging es diesen Lesern nicht, wie es andern Ortes gegangen ist, wo in den Zillerschen Lehrübungen beim ersten Hören eine unerhörte Neuerung, eine schreckhafte methodische Ungeheuerlichkeit erblickt wurde; sie konnten sich im Gegenteil in dem, was in diesem Lehrverfahren ihnen neu

*) Allerdings hat das Evang. Schulblatt damals auch solche Leser angetroffen, welche selbst meine vereinfachten Lehrstadien zu „kompliziert", zu „künstlich" fanden und sich in ihrer sogenannten „Freiheit" — richtiger ausgedrückt: in ihrer gemütlich-duseligen Regellosigkeit — nicht stören lassen wollten. Was würden diese erst gesagt haben, wenn ihnen damals schon die vollkommen ausgebildeten Lehroperationen zugemutet worden wären? — Mit dem schönen Worte „Freiheit" wird von unklaren Köpfen viel Unfug getrieben. Die Naturgesetze, die in den Dingen liegen, weisen allerdings dem, der an diesen Dingen arbeiten will, eine bestimmte Bahn an; aber eben dadurch wird seine Aktion erst frei, nämlich frei (von Hemmnissen), um die beabsichtigte Wirkung zu erzielen. Was sollte aus der Heilkunst, dem Maschinenbau u. s. w. werden, wenn die Ärzte, die Ingenieure u. s. w. sich darüber beschweren wollten, daß man ihnen zumutete, die bezüglichen (physiologischen 2c.) Naturgesetze nicht bloß zu studieren, sondern sich auch in ihrer Praxis an dieselben zu binden? Und was sollte aus unsern schnellen Eisenbahnreisen werden, wenn die Lokomotive eines Tages erklärte, daß ihr Freiheitssinn sich in das schablonenhafte Geleise platterdings nicht mehr schicken könne? — Wann wird doch endlich der närrische Wahn aussterben, daß die Thätigkeit auf geistigem Gebiete sich von der Kenntnis und Befolgung der Gesetze des Geistes dispensieren dürfe? Un- und anti-psychologische Lehrformen — ja, die engen ein; aber nicht die wahrhaft psychologischen; diese machen vielmehr die Lehrkraft frei, ihre Kraft zeigen zu können.

war, leicht und schnell zurecht finden, da sie sahen, daß sie dasselbe seinem Kern nach bereits geübt hatten, und es sich nur noch darum handelte, die einzelnen Lehrakte bestimmter zu sondern und genauer auszubilden. Allerdings hing für diese wackern Kollegen auch ein schreckhafter Gedanke daran, der aber längst kein unbekannter war, nämlich der, daß bei einem solchen sorgfältigen Durcharbeiten des Stoffes, zumal es nur an kleinen Lektionen geschehen kann, das vorgeschriebene „lehrplanmäßige" Ziel erst recht nicht zu erreichen sei, — namentlich im Religionsunterricht. Waren sie nun auch von außen gehindert, dieses Lehrverfahren in seiner strengen Form sofort in allen Fächern einzuführen, so hinderte sie doch nichts, die bessere Lehrweise in einzelnen Lektionen zu versuchen und sich so in dieselbe einzuüben. Dies ist auch, wie ich weiß, in dem weiten Leserkreise des Evang. Schulblattes von Friedrichsstadt bis Basel an vielen Orten fleißig geschehen. Wenn daher die Seminarien und Schulobern einmal mit dem didaktischen Materialismus gründlich brechen — NB. im Herbartischen Sinne, nämlich durch Einführung des richtigen Lehrverfahrens und der richtigen Theorie des Lehrplans, nicht aber durch Amputieren und äußeres Beschneiden des Lehrstoffes in der Weise der Regulative — und damit dem gesunden pädagogischen Streben in den Schulen freie Bahn machen: dann werden jene Lehrer für diese echte „neue Ära", welche die allgemeinen Bestimmungen zwar ermöglicht, aber nicht verwirklicht haben, sofort bereit und gerüstet sein.

Abgesehen von den vorgenannten Vorteilen, lagen meiner vereinfachten Fassung der Lehrstadien auch noch Gedanken zum Grunde, welche principieller Art sind, also mit der Akkommodation an frühere Verhältnisse nichts zu thun haben und, wenn ich nicht irre, auch in Zukunft ihre volle Bedeutung behalten. Zillers praktische Ausgestaltung der Lehroperationen, so weit sie in Druckschriften vorliegt, hat nämlich mehrere Lücken, falls sie auch für die Volksschule gelten soll. Ich sage „Lücken" d. h. unausgebildete Stellen, — nicht Irrtümer. Die methodischen Wahrheiten, welche an diesen Stellen stehen müssen, werden von Ziller nicht geleugnet, aber sie sind auch nicht praktisch ausgeprägt, teilweise auch nicht bezeugt worden. Diese Lücken müssen zunächst wohl daraus erklärt werden, daß von Zillers Unterrichtslehre bis jetzt nur der allgemeine Teil („Grundlegung" ꝛc.) erschienen ist, während der specielle Teil, der sich mit den einzelnen Fächern und den verschiedenen Schularten (Volksschule, Realschule u. s. w.) zu befassen haben wird, noch fehlt. Außerdem hängen sie unzweifelhaft mit einer Eigentümlichkeit der Leipziger Seminar-Übungs-

schule zusammen. Für diese Schule, die bereits an 15 Jahre besteht, ist die specielle Unterrichtslehre allerdings nach und nach ziemlich vollständig ausgebildet und stetig vervollkommnet worden. Auch stellt diese Anstalt eine reine Volksschule dar, (verbunden mit einer Parallelklasse für den höhern Unterricht). Daneben aber ist sie hinsichtlich der Schülerzahl so ausgesucht günstig situiert — jede Klasse enthält nämlich durchschnittlich nur 10—12 Schüler, die alle auf derselben Stufe stehen — daß hier die schlimmsten Beschwernisse der öffentlichen Volksschule (70, 80 und mehr Schüler pro Klasse und dazu meistens mehrere, vielleicht viele Abteilungen, ungerechnet die „fakultativen" und „kirchlich-obligatorischen" Schulversäumnisse) gar nicht vorhanden sind. Was nun nicht vorhanden ist, braucht auch nicht berücksichtigt zu werden. Es liegt somit auf der Hand, daß eine für so beneidenswert ideale Verhältnisse berechnete Unterrichtspraxis, wie vortrefflich sie an ihrem Platze sein mag, doch von der sehr irdisch-„realen" Volksschule nicht wörtlich kopiert werden darf; — oder mit andern Worten: daß diese Methode, wenn sie vom Standpunkte der faktischen Volksschulverhältnisse betrachtet wird, im Lehrplan wie im Lehrverfahren manches vermissen lassen muß, mithin bestimmte Abänderungen resp. Ergänzungen nötig macht.

Diese relativen Lücken im Zillerschen Lehrverfahren im Blick auf die Bedürfnisse der Volksschulen, namentlich der eingeschränkten, zu ergänzen — zugleich aber mit der Absicht dadurch den Herbart-Zillerschen methodischen Grundsätzen den Eingang in die Lehrerkreise zu erleichtern — das waren die principiellen Erwägungen, welche meiner Vereinfachung der Lehrstadien zum Grunde lagen. Es handelt sich also, wie man sieht, nur um praktische Differenzen zwischen Zillers Ansicht vom Lehrverfahren und der meinigen. Bei zwei wichtigen Punkten, die mit zur Sprache kommen, ist allerdings die Differenz sehr tiefgreifend.

Darüber im nächsten Artikel.*)

*) Den hier angekündigten Schlußartikel hat Dörpfeld nicht veröffentlicht. Die zuletzt erwähnten praktischen Differenzen zwischen Dörpfelds und Zillers Ansicht vom Lehrverfahren sind im didaktischen Materialismus (Zusatz 6) eingehend erörtert. Ges. Schr. II, 2. S. 105 ff. Der Herausgeber.

Gesammelte Schriften

von

Friedrich Wilhelm Dörpfeld.

Sechster Band.

Lehrerideale.



Gütersloh.
Druck und Verlag von C. Bertelsmann.
1897.

Lehrerideale.

Die Persönlichkeit des Lehrers und ihre Fortbildung.

Von

Friedrich Wilhelm Dörpfeld.



Gütersloh.
Druck und Verlag von C. Bertelsmann.
1897.

Vorwort.

Unter dem etwas vieldeutigen Titel „Lehrerideale" haben wir in diesem Bande eine Reihe von Charakteristiken, Nekrologen und Berichten zusammengefaßt, die für die pädagogische Gesamtanschauung Dörpfelds in hohem Grade bezeichnend sind. Unwillkürlich nimmt ja das Lebensbild einer Person etwas von Sinn und Art dessen in sich auf, der es zeichnet; solche „Charakterbilder" sind daher zuweilen noch charakteristischer für den Verfasser als für den Dargestellten selbst. Wenn Dörpfeld eine solche Arbeit vornahm, so hatte er immer ganz bestimmte Absichten dabei. Er will sich und seinen Amtsgenossen in dem Lebensbilde des schlichten und treuen Hindrichs, des originalen, mit reinster Uneigennützigkeit in seinem Berufe aufgehenden Flattich Lehrerideale vor die Augen stellen. Sehr gern hätte er das auch mit Landfermanns und namentlich Comenius hervorragenden Persönlichkeiten gethan und er bedauerte lebhaft, zur Ausführung dieses Gedankens nicht mehr kommen zu können. Ich meine, es ist nicht belanglos für die Beurteilung von Dörpfelds Denken und Wollen, daß er sich gerade diese vier Lehrergestalten zu seinen Helden ausersehen; dazu kommt noch das Denkmal, das er seinem „alten vertrauten Herzensfreunde" Klingenburg in der „Leidensgeschichte der Volksschule" gesetzt hat, eine Skizze, die er selbst als „den wertvollsten und wirksamsten Abschnitt" des Buches bezeichnet, und die dankbare Verehrung, die er seinem bergischen Landsmann Dr. Mager als seinem Lehrer und Meister stets gewidmet hat. In etwas anderem Sinne gehören natürlich auch die beiden anderen in diesem Buche gefeierten Heroen Herbart und Pestalozzi zu seinen Idealen, seinen „Lieblingen unter den Lichtmännern".

Aber auch seine lebhafte Sympathie für den ersten Reformator und Märtyrer des Bergischen Landes, Adolf Klarenbach, ist nicht nur aus seinem Lokalpatriotismus zu erklären; es war ihm darum zu thun, seinen Standesgenossen zur Ehre und Nacheiferung zu zeigen, daß ein Schulmann einen so bedeutsamen Anteil an

der Lebens- und Leidensgeschichte der evangelischen Kirche hat haben können. Wie er dann umgekehrt in dem Gegenbild von Dr. Nagel zeigt, wie irrende Schulmänner von einem christlich besser beschlagenen Schulmann zurechtgewiesen werden mögen. Jedenfalls beweisen diese in einem pädagogischen Buche ungewöhnlichen Abhandlungen über den alten und den neuen rheinischen Schulmann, daß der Lehrer sich nicht das Recht verkümmern lassen darf, auch als Vertreter der Kirche in kirchlichen Fragen ein Wort mitzureden. Auch das gehört zu Dörpfelds Lehrerideal. Und noch mehr. Er wollte mit diesen Aufsätzen eine zusammenhängende Reihe von Artikeln eröffnen, „Bilder aus dem kirchlichen Leben in Rheinland-Westfalen", weil er es für dringend nötig hält, „daß die Schulmänner aller Gegenden das kirchliche Leben scharf darauf ansehen, ob auf seinem Boden und in seinem Klima die christliche Schule in der That das finde, was sie dort zu finden wünschen muß und zu suchen das Recht hat." Die Aufsätze sind also Proben einer planmäßigen Beobachtung und Beleuchtung des kirchlichen Lebens vom Standpunkt der Schule aus.

In der Rede auf Seminardirektor Zahn giebt er neben der Pietät des dankbaren Schülers mit ausgesprochener Absicht seinen Gedanken über rechte Lehrerbildung Ausdruck; er zeichnet hier in knappen feinen Strichen sein Ideal von Präparanden- und Seminarwesen. Wie sehr er es versteht, auch andersartigen Charakteren gerecht zu werden und sich „in das Centrum ihrer Kraft zu versetzen", zeigt die Würdigung von Zahns Vorgänger Diesterweg. Zahn und Diesterweg zugleich zu preisen und zwar mit voller Überzeugung, dazu gehört jedenfalls schon ein hoher Standpunkt und ein weiter Blick!

Bei einem so selbständigen Denker, wie Dörpfeld, der sich gleichwohl einen „Herbartianer strengster Observanz" nannte, ist es ferner interessant und lehrreich zu erfahren, was ihn für Herbart gewonnen und wie er Herbarts Verdienste um die Pädagogik einschätzt. Nur ein Herbartianer, der seinen Gegenstand so völlig beherrscht und durchdringt, wie Dörpfeld es that, war imstande, einem Laien, der kaum etwas von Herbart gehört, das Wesen der Herbartischen Philosophie so treffend und klar zu verdeutlichen, wie die Leser aus den als Anhang zur Herbartcharakteristik mitgeteilten brieflichen Äußerungen zweifellos mit großem Interesse entnehmen werden. — Wie freudig und neidlos er sodann die Leistungen eines neben ihm wirkenden Herbartianers anerkennt und über die seinen stellt, zeigt der kurze Nachruf auf Ziller.

Vor allem aber läßt der Bericht über den Verein evang. Lehrer und Schulfreunde tiefe Blicke thun in sein innerstes Arbeiten an der eignen Fortbildung und sein angelegentliches, andringendes Fürsorgen für die wichtigste Fortbildung seiner Amtsgenossen. Hier ist das Ideal einer im Worte Gottes tief gegründeten Lehrerschaft meisterhaft und hinreißend dargestellt. Was dort über die Bedeutung der Bibel und des Bibelstudiums für den Lehrer ausgeführt ist, was namentlich S. 194—205 dem „ehrlichen Zweifler" gegenüber von dem Wesen des biblischen Christentums mit heiligstem Ernste dargelegt ist, gehört zweifellos zu dem Hervorragendsten, was Dörpfeld geschrieben, und zu dem Besten, was zu diesem Gegenstand der Apologetik überhaupt beigebracht ist. Dies und die apologetische Auseinandersetzung mit dem „Freireligiösen" Dr. Nagel legen den lebhaften Wunsch nahe, Dörpfeld möchte zu einem zusammenhängenden apologetischen Werk die Zeit gefunden haben. Er hätte den Beruf dazu gehabt wie wenige; denn er nimmt es schwer und ernst mit dem aufrichtigen Zweifel, wie ja auch das Fragment „Geheime Fesseln der Theologie" (Band XI) so deutlich zeigt; andrerseits, wie ironisch und gewandt weiß er mit der Oberflächlichkeit in religiösen Fragen umzuspringen, wovon ein köstliches Beispiel S. 193 Anm.! Jedenfalls bilden diese Ausführungen über den Wert der Bibel und des Bibelstudiums eine wertvolle Ergänzung zu den entsprechenden Abschnitten in Band III (Über Religionsunterricht S. 11 ff., 24 ff. u. a.).

Außerdem war im Prospekt eine Ansprache bei der Comeniusfeier in Barmen angekündigt, und ein ganz bedeutsamer ausführlicher Brief über des Comenius Bedeutung, an Unterzeichneten anläßlich der Begründung der Comeniusgesellschaft gerichtet, sollte dazu noch diesen Band zieren. Dieser Brief kennzeichnete die Bedeutung des universalen Schulmannes und die in ihm gegebene einzigartige Verbindung von Theologie, Pädagogik und Wissenschaft in meisterhafter Weise und gab seinen infolgedessen auf die neue Gesellschaft gesetzten Hoffnungen ergreifenden Ausdruck. Comenius ist ihm geradezu das Ideal, sein „Held" ganz insbesondere, eben weil er die jetzt so jammervoll auseinanderfahrenden Gebiete der Theologie, Pädagogik und Wissenschaft so großartig in sich vereinigte; und Dörpfelds Herz gehörte ja ebenfalls allen drei Gebieten an! Leider ist nun dieser Brief in andere Hände und unbekannte Schicksale geraten und eine angefertigte Nachschrift jener Ansprache gar nicht in meinen Besitz gelangt. Als Ersatz wird daher hier der gleichzeitig in der Biographie

veröffentlichte Brief abgedruckt, den er an seinen Sohn in Athen schrieb, und als Ergänzung dazu überließ mir Herr Archivrat Keller freundlichst den in gleicher Sache an ihn selbst gerichteten Brief zur Benutzung, wofür ich ihm auch an dieser Stelle ergebenst danke. Ferner standen uns auch über Landfermann interessante briefliche Mitteilungen in der von Frau Carnap herausgegebenen Biographie zu Gebote, wozu sich dann noch Äußerungen über vier andere von ihm verehrte Schulmänner, Schüren, Hülsmann, Frick und Pestalozzi, gesellen. Da diese Stücke zu den „Lehreridealen" gehören, wie Dörpfeld sie schaute, dürfen sie wohl auch hier noch einmal abgedruckt werden.

G. von Rohden.

Inhalt.

Ein Lebensbild aus dem bergischen Lehrerstande.

(Aus dem Evang. Schulblatt 1858.)

Die nachfolgenden Zeilen wollen den Lesern das Bild eines heimgegangenen Mitarbeiters vorführen. Hat unser Blatt auch für Nekrologe, sofern sie eben nur dieses sind, vor der Hand noch keinen Raum, so dürfen und müssen wir doch bei einem Mitarbeiter eine Ausnahme machen; wir glauben es um so zuversichtlicher thun zu können, da es sich weniger um ein Denkmal zu Ehren des Freundes, als vielmehr um die Vorführung einer Persönlichkeit handelt, die „das Geheimnis einer guten Schule" nicht bloß kannte, sondern wirklich besaß und in ihrem Wirken offenbar machte. Der heimgegangene Amtsbruder war ein Schulmeister in des Wortes edelster Bedeutung: nach Sein, Wissen und Können — nach Charakter, wissenschaftlicher Bildung und praktischer Tüchtigkeit. Wenn es nach den Gesetzen des Himmelreichs gestattet ist, auch in dem Hirtenamte unter den Kleinen etwas Köstliches zu sehen, dann dürfen wir wohl sagen: „Ein Fürst und Großer ist gefallen im Schulisrael." Nach den Ordnungen dieses Weltlaufs hat er es freilich nicht zu einem hohen Namen und zu Ehrenzeichen gebracht, dagegen aber bei allen, die ihn näher kannten, die stille Anerkennung sich verschafft, daß kaum ein Stück des Lehrerberufs genannt werden kann, in dem er nicht nach irgend einer Seite hin ein Muster war: sei es nun die Begabung dafür, oder der Fleiß, womit er Fehlendes zu ersetzen suchte, oder die Treue in der Benutzung des anvertrauten Pfundes. Wie sehr er sich auch auf das Erscheinen unserer Zeitschrift gefreut hatte, und wie gern er nach Kräften an der Fortführung derselben mitgearbeitet hätte: auf diese Freude, wie auf manche andere, hat er verzichten müssen hienieden. Die erste Nummer hat er noch erlebt, die zweite ist ihm wohl nicht mehr zu Gesicht gekommen. Um aber seiner geliebten Schule alles zu Dienst zu stellen, hat er bei unserm letzten Zusammensein, nicht lange vor seinem Ende, uns auf dringliches Bitten seine sämtlichen schriftlichen Arbeiten, die freilich nicht für die Öffentlichkeit geschrieben waren, zur Verfügung gestellt. Er meinte zwar, es würde

veröffentlichte Brief abgedruckt, den er an seinen Sohn in Athen schrieb, und als Ergänzung dazu überließ mir Herr Archivrat Keller freundlichst den in gleicher Sache an ihn selbst gerichteten Brief zur Benutzung, wofür ich ihm auch an dieser Stelle ergebenst danke. Ferner standen uns auch über Landfermann interessante briefliche Mitteilungen in der von Frau Carnap herausgegebenen Biographie zu Gebote, wozu sich dann noch Äußerungen über vier andere von ihm verehrte Schulmänner, Schüren, Hülsmann, Frick und Pestalozzi, gesellen. Da diese Stücke zu den „Lehreridealen" gehören, wie Dörpfeld sie schaute, dürfen sie wohl auch hier noch einmal abgedruckt werden.

G. von Rohden.

Inhalt.

Ein Lebensbild aus dem bergischen Lehrerstande.

(Aus dem Evang. Schulblatt 1858.)

Die nachfolgenden Zeilen wollen den Lesern das Bild eines heimgegangenen Mitarbeiters vorführen. Hat unser Blatt auch für Nekrologe, sofern sie eben nur dieses sind, vor der Hand noch keinen Raum, so dürfen und müssen wir doch bei einem Mitarbeiter eine Ausnahme machen; wir glauben es um so zuversichtlicher thun zu können, da es sich weniger um ein Denkmal zu Ehren des Freundes, als vielmehr um die Vorführung einer Persönlichkeit handelt, die „das Geheimnis einer guten Schule“ nicht bloß kannte, sondern wirklich besaß und in ihrem Wirken offenbar machte. Der heimgegangene Amtsbruder war ein Schulmeister in des Wortes edelster Bedeutung: nach Sein, Wissen und Können — nach Charakter, wissenschaftlicher Bildung und praktischer Tüchtigkeit. Wenn es nach den Gesetzen des Himmelreichs gestattet ist, auch in dem Hirtenamte unter den Kleinen etwas Köstliches zu sehen, dann dürfen wir wohl sagen: „Ein Fürst und Großer ist gefallen im Schulisrael.“ Nach den Ordnungen dieses Weltlaufs hat er es freilich nicht zu einem hohen Namen und zu Ehrenzeichen gebracht, dagegen aber bei allen, die ihn näher kannten, die stille Anerkennung sich verschafft, daß kaum ein Stück des Lehrerberufs genannt werden kann, in dem er nicht nach irgend einer Seite hin ein Muster war: sei es nun die Begabung dafür, oder der Fleiß, womit er Fehlendes zu ersetzen suchte, oder die Treue in der Benutzung des anvertrauten Pfundes. Wie sehr er sich auch auf das Erscheinen unserer Zeitschrift gefreut hatte, und wie gern er nach Kräften an der Fortführung derselben mitgearbeitet hätte: auf diese Freude, wie auf manche andere, hat er verzichten müssen hienieden. Die erste Nummer hat er noch erlebt, die zweite ist ihm wohl nicht mehr zu Gesicht gekommen. Um aber seiner geliebten Schule alles zu Dienst zu stellen, hat er bei unserm letzten Zusammensein, nicht lange vor seinem Ende, uns auf dringliches Bitten seine sämtlichen schriftlichen Arbeiten, die freilich nicht für die Öffentlichkeit geschrieben waren, zur Verfügung gestellt. Er meinte zwar, es würde

sich nichts zum Abdruck Geeignetes darunter finden. Wir sind anderer Ansicht.

Nachstehende Zeichnung, die wir in Gemeinschaft mit dem vertrautesten Jugendfreunde des Verstorbenen, dem Herrn F. Gelderblom in Wülfrath, für die Amtsbrüder entworfen haben, kann freilich nur mit Beschränkung und Bescheidenheit als Lebensbild sich ausgeben. Doch sind wir der guten Zuversicht, daß das Original auch in dieser Einkleidung sich die Hochachtung und Liebe der Leser erwerben wird.

Zur Erinnerung an Karl Hindrichs,

geb. zu Dabringhausen den 24. Aug. 1822, gest. in Dhünn den 4. Aug. 1857.

Die sterbliche Hülle des teuern Heimgegangenen ist in das stille Grab gesenkt, sie ruht in ihrer Kammer, und unser leiblich Auge sieht sie nicht mehr; desto mehr ist der zurückgebliebene, noch auf der irdischen Wallfahrt begriffene Pilger und Freund bemüht, des Schatzes sich bewußt zu bleiben, der in dem geliebten Menschenleben ihm und andern zur Freude und zum Segen dargeboten war. Dieser Segen und Gewinn ist um so höher und sicherer, als uns in dem Leben dieses Amtsbruders die Fußstapfen Gottes und die Züge des Werkes seiner Hände unverkennbar unter Augen treten. Das Ende aber ist nicht bloß die lebendige Darstellung der Lehre: „Alles Fleisch ist wie Heu und alle Herrlichkeit des Menschen wie des Grases Blume;“ sondern im Christenleben vielmehr die erhabene Beweisführung, daß, wenn alles sinkt und fällt, doch der Glaube an ein seliges Eingehen in das ewige Leben auch im letzten Stündlein noch stand zu halten und Tod und Grab zu überwinden vermag.

Eine laute und leise Predigt ist uns das kurze und doch reiche Leben unseres lieben Freundes Hindrichs. Er hat sein Leben nur auf 35 Jahre gebracht, und menschlich angesehen hätte uns der Herr dies ausgezeichnete Rüstzeug seiner Gnade länger schenken sollen, um mehr Früchte seiner treuen Arbeit zählen und genießen zu können. Indes des Herrn Gedanken sind nicht unsere Gedanken. Er heißt Wunderbar.

Seiner äußern Erscheinung nach hatte Hindrichs auf den ersten Blick wenig Imponierendes, zur Beachtung Aufforderndes: er war schüchtern, für die konventionellen Umgangsformen ungelenkig, wie wenn er gleich dem David in Sauls Rüstung hätte sagen wollen: „ich kann nicht also gehen,“ — von schwächlicher Konstitution und blasser Gesichtsfarbe. In seinen Jünglingsjahren wuchs er früh und schnell zur äußern Mannesgröße,

zeigte aber auch bald in seinem Körperbau eine hektische Anlage, und manche Symptome seiner spätern Schwäche und Kränklichkeit datieren schon aus jener Zeit. Aus dem großen, ruhigen, treuherzig blickenden Auge erkannte man jedoch bei näherem Zusehen bald, daß in dieser unscheinbaren, doch nicht unmännlich zarten Hülle ein lebendiger, aufgeweckter Geist wohne. Sein sinniges und inniges, zurückhaltendes und bescheidenes Wesen lernte man durch längeren Umgang auch verstehen und schätzen. Die Schüchternheit hatte hauptsächlich wohl ihren Grund in seinem wahrhaft demütigen Herzen, wonach er andere stets höher achtete, als sich selbst; teilweise aber auch in seiner arglosen Treuherzigkeit, wodurch er jeden, der äußerlich vielversprechend auftrat, auch demgemäß taxierte, während er selbst zu denen gehörte, die wenig versprechen, aber desto mehr ihrem innern Werte nach sind. Die innere Begabung unseres Freundes, der edle Kern seiner Persönlichkeit, war es, der einen stillen Reiz für den aufmerksamen Beobachter hatte, und der einen verborgenen Einfluß ausübte auf alle, die in eine nähere Beziehung zu ihm traten.

Hindrichs gehörte in intellektueller Hinsicht zu den begabten Naturen. Er selbst pflegte zwar, wenn gelegentlich im Gespräch auf seine Überlegenheit in diesem oder jenem Stücke hingedeutet wurde, solche Begabung in bescheidener Weise abzulehnen, und darauf zu verweisen, daß man durch fleißige und umsichtige Bebauung auch dem weniger fruchtbaren Lande noch eine ziemliche Ernte abzugewinnen vermöchte. Wohl wird er Ursache gehabt haben, des empfangenen guten Schul-, Präparanden- und Seminarunterrichts (in Moers) dankbar eingedenk zu sein, und wohl wissen seine Freunde auch, daß er denselben mit Fleiß und Treue seltener Art benutzt hat; aber seine ursprüngliche reiche Ausstattung für zukünftige Tüchtigkeit war doch unverkennbar. Am deutlichsten trat sie auf dem mathematischen Gebiete hervor, und in den andern Fächern überall da, wo formell logisches Denken Platz greifen und sich offenbaren kann. In der Algebra durfte er unter seinen Standesgenossen für einen Meister gelten. Und doch lag die eigentliche Lernzeit hierin vor dem Seminar. Strenge und Korrektheit im logischen Denken liebte er sehr und übte sie auch mit Geschick. Im Gespräche über irgend einen Gegenstand, im eigenen Unterrichten, bei schriftlichen Darstellungen, ruhte er nicht eher, bis die zu erläuternde Sache klar und deutlich vorlag.

Mehr noch als seine Begabung verdient an dieser Stelle sein unverdrossener Fleiß beachtet zu werden, zumal derselbe schon früh eine eigentümliche Richtung nahm und beibehielt. Er war nämlich vorzüglich auf die Gegenstände gerichtet, für die er von Haus aus weniger Talent hatte. Hierin zeigte sich schon der Grundzug seines Charakters, die Treue, die

sich nie genug that, die allewege etwas Ganzes wollte, und ihn antrieb, sich in dem einmal erwählten Beruf nach den verschiedensten Seiten hin tüchtig zu machen. So strengte er sich nach Kräften an, eine schöne Handschrift zu bekommen; doch konnte er es nie zur Meisterschaft bringen. Besser erging es ihm mit der Musik. Hierin hat er, namentlich in der Tonsetzkunst, den Beweis geliefert, wie bei treuem Bemühen ein denkender Geist, auch ohne ein begünstigter Kunstjünger zu sein, dennoch in der Begrenzung der zarten Harmoniegesetze nicht zu verachtende Tongebilde zu schaffen befähigt werden kann. Wohl fühlte man es seinen musikalischen Produktionen an — besonders im Anfang — daß sie mehr unter der Hand einer formalen als genial-künstlerischen Auffassung entstanden waren; allein durch fortgesetztes Bestreben, Gehör und Gefühl zu schärfen und zu verfeinern, wußte er auch diese Kluft wenigstens annähernd auszufüllen. Soviel uns bekannt, hat er die mathematischen Studien, für die er doch so trefflich ausgestattet war, nach der Seminarzeit fast ganz ruhen lassen, während er die Musik, besonders die musikalische Komposition bis in die letzten Tage mit wahrer Liebe betrieb. Es könnte dies fast auffallend sein, wenn man die psychologische Thatsache nicht kennte, daß gerade die mit Mühe und Sorge erzogenen Kinder dem Herzen des Pflegers am nächsten stehen, und daß auch die Handhabung der Harmoniegesetze einem zu logischen Operationen geneigten Geiste ein gewisses Genügen gewähren können. Freilich kam bei unserm treuen, auf die Praxis gerichteten Hindrichs der Umstand hinzu, daß er als Organist, Klavierlehrer und Leiter von Gesangvereinen stets an die Pflege seines Sorgenkindes gemahnt wurde und seine Produktionen probieren und verwerten konnte. Für die Öffentlichkeit hat er nicht komponiert; das ließ seine Bescheidenheit nicht zu. Wir sind aber überzeugt, daß der Freund, dem er seine aus der Erfahrung entstandene „Klavierschule" und die ziemliche Anzahl von Orgelkompositionen der verschiedensten Art vermacht hat, ihm von Herzen dankbar sein wird.

Was aber bei unserm heimgegangenen Amtsbruder der natürlichen Begabung den wahren Wert und die rechte Weihe, was seinem Streben nach etwas Tüchtigem und Ganzem die nachhaltige Energie und die edle Richtung gab: das war die Mit- und Neugabe aus der himmlischen Heimat, der Sinn, welcher nur im Trachten nach dem Höchsten sein Genüge, nur in Gott seine Ruhe sucht und findet. Hindrichs war ein Christ, nach Überzeugung, Bekenntnis und Wandel. Ihm war das schöne Los gefallen, daß er schon im Elternhause unter der Zucht christlich-gottesfürchtigen Sinnes und kirchlich-frommer Sitte aufwachsen konnte. Was Vater und Mutter an ihm begonnen, wurde dann später von dem, von unserm Seligen stets lieb und

wert gehaltenen Lehrer Görtz fortgesetzt. Was Haus und Schule mehr in der Stille und in Hoffnung gepflanzt und gepflegt — wie das des Himmelreichs Recht und Ordnung ist — entwickelte sich unter dem gründlichen und eindringlichen Religionsunterricht des trefflichen Pfarrers Umbeck zur hoffnungsreichen Blüte und zu einem selbstbewußten teuern Besitztum. Sein Herz wurde fröhlich und sein Geist lebendig, wenn er später in vertraulichen Gesprächen von dem herrlichen Unterrichte dieses ihm unvergeßlichen Mannes erzählen konnte. Er liebte ihn mit der ganzen Zärtlichkeit eines geistlichen Kindes, und wehe dem, der es wagte, in seiner Gegenwart ein ungeziemendes Wort über den verehrten Lehrer fallen zu lassen; ihn traf sicherlich mindestens ein strafender Blick, dessen schneidige Schärfe mancher schmerzhaft empfunden hat.

Seine Konfirmation war ihm die erste Taborhöhe seines erwachten Glaubenslebens. Von da an behielt sein Sinn die höhere geheiligte Richtung, sein Charakter den sittlich-treuen Ernst und sein ganzes Wesen das still-sanfte und mitunter feierliche Gepräge unverrückt bis ans Ende. Fest zwar gewurzelt in dem Glauben und in der Liebe zu dem, der ihn zuerst geliebt hatte, und mutig genug, diesen seinen Glauben offen und ehrlich zu bekennen, wo es sein mußte, war er doch wenig zur Schärfe geneigt; nach seiner ganzen Art und Natur liebte er den Frieden zu sehr, als daß er ihn so leichthin, etwa einer logischen Konsequenz, hätte opfern können. Wo diese trennen wollte, da suchte er mit seinem weiten friedebedürftigen Herzen wenigstens eine Brücke von hüben nach drüben zu schlagen und offen zu halten. Da diese Neigung zur Vermittelung nicht aus irgend einer Schwachheit, sondern aus der Stärke seiner Liebe zu den Brüdern hervorging, so durfte er auch die selige Erfahrung machen, daß ihm durch sein ganzes Leben hindurch fast nie eigentliche Feindschaft begegnet oder nachgetragen worden ist. Vielleicht war es auch bei ihm, der je und immer in seinen persönlichen Angelegenheiten lieber in Sanftmut und Demut nachgab, als sein Recht suchte, die Erfüllung jener göttlichen Verheißung: „Wenn jemandes Wege dem Herrn wohlgefallen, so macht er auch seine Feinde mit ihm zufrieden."

Aber noch eins gehört zur vollen Zeichnung des christlichen Charakters unseres Freundes. Das Sichwiegen in allerlei mehr seelisch- als geistlich-religiösen Gefühlen und Empfindungen war nicht seine Sache, das geschwätzige Sichergehen über solche Dinge ihm aber ganz und gar zuwider. Wohl wußte er um das verborgene Leben der Seele mit Christo in Gott und die darin zu machenden Erfahrungen; aber er hielt dafür, daß sie eben als verborgene nicht auf den Markt gehören, und daß die Keuschheit sowohl für das geistliche Leben als für das leibliche ein Gebot Gottes ist.

Darum bedurfte es eines sehr vertraulichen Freundschaftsverkehrs, um in die stillen Vorgänge seines Herzens, in das innerste Geheimnis seines Lebens — das eben auch das Geheimnis seiner guten Schule war — einen Blick zu thun. Da gewahrte man wohl, daß der in der äußern Praxis des Lebens und Lehrens so besorgte und bewährte Mann auch der tiefinnersten Praktik „mit Furcht und Zittern" oblag, und jene nur die Frucht dieser war; daß er „seine Seele in seiner Hand zu tragen" suchte, und seines Geistes Sehnen und Trachten sich zusammenfaßte in dem täglichen Seufzer:

Deiner Sanftmut Schild,
Deiner Demut Bild
Mir anlege, in mich präge,
Daß nicht Zorn noch Stolz sich rege;
Denn vor dir nichts gilt,
Als dein eigen Bild!

So waren denn die Erfahrungen, die er in traulichen Stunden dem Freunde vertraute, auch immer der Nachweis, daß das Wort Gottes in der heiligen Schrift sich stets in dem Leben dessen, der danach glaubt und thut, als ewige Wahrheit legitimiert, und durch Kraft desselben Geistes, der es gegeben, in der Wirklichkeit zur Ausführung kommt. Darum hielt er dies heilige Wort teuer und wert; es war seines Fußes Leuchte und das Licht auf seinem Wege. Die tägliche Beschäftigung mit demselben war ihm sowohl Regel als Bedürfnis. Auch biblisch-exegetische und andere theologische Schriften, die ihn im Verständnis der Worte und Werke Gottes fördern, und als Katechet tüchtiger machen konnten, hat er, soweit sie ihm zugänglich waren, mit der ihm eigenen Treue benutzt. Man kann zwar nicht sagen, daß er mit dem, was die heiligen Männer Gottes über die tieferen Geheimnisse des Himmelreiches gesagt oder angedeutet haben, sich besonders angelegentlich befaßt habe. Einmal fehlte ihm dazu die Anregung und Beihülfe brüderlicher Gemeinschaft, und dann wies ihn die Beengung und Bedrängung der letzten Jahre streng auf das nächstliegende Bedürfnis hin. Wohl hatte er auch für tiefere Schriftforschung einen offenen Sinn. Er hielt es nicht mit der armseligen Doktrin, die aus Furcht vor „aufblähendem Wissen" in die moderne Möncherei flüchten und das Gelübde einer proletarierhaften Unwissenheit in der Himmelswissenschaft ablegen lehrt. Dies holdselige Wort des Herrn an die „geistlich Armen" hatte auch ihm einen lieblichen Klang; aber er machte aus diesem lockenden Evangelium keine Schibbolethformel zur Prüfung und Zwängung der Geister: „Werdet voll Geistes", war ihm das Ziel des Christenberufs, und seine Hoffnung: daß das Ende der Wege Gottes besser sei als ihr Anfang.

Ja, das Ende der Wege Gottes ist besser, denn ihr Anfang; — hätte der selige Pilger diesen Trost nicht gehabt, so wäre wohl seine Leuchte erloschen mitten in der Finsternis. Seine Jugend-, Jünglings- und angehende Manneszeit hatte sich ihm im ganzen sehr freundlich gestaltet. Die Sorgen der Nahrung waren ihm nie nahe getreten; bei allen seinen Lehrern war er ein geliebter und geschätzter Schüler gewesen; seine erste Wirksamkeit als selbständiger Lehrer führte ihn wieder in die traute Heimat seiner Lieben und ins elterliche Haus, wo die Fürsorge der Seinen ihn wie ehemals zärtlich pflegend umfing. Hier, in seinem stillen Geburtsdorfe Dabringhausen, wirkte er als zweiter Lehrer von 1845—1850; dann berief der Schulvorstand des Nachbarortes Dhünn ihn zur Hauptlehrerstelle der dortigen Pfarrschule. So weit hatte die Güte des Herrn seinen Lebensweg freundlich geebnet. Sie war an ihm nicht vergeblich gewesen. Nun aber begann nach und nach der Weg unebner, das Wetter rauher zu werden; es kamen die Tage, von denen man gern sagt: sie gefallen uns nicht. Nicht lange durfte er in Dhünn der erweiterten selbständigen Wirksamkeit und des traulichen Glückes inmitten der hier gegründeten eigenen Familie sich erfreuen. Es kam Schlag auf Schlag. Zuerst mußte er den guten Vater zu Grabe geleiten, dann sein zweites Kind, dann erkrankte die geliebte Gattin, dann er selbst. Sie genas zwar auf kurze Zeit, auch er erholte sich ein wenig; dann legte sie sich abermals, um hier nicht wieder aufzustehen. Das dritte Kind folgte ihr bald. Der kränkelnde Gatte und Vater drückte ihnen die Augen zu, wohl nicht ohne den Gedanken, daß er vielleicht bald nachfolgen würde. Seine Krankheit war ein Lungenleiden; mit einem Blutsturz hatte sie begonnen, in einem beschwerlichen Husten mit Blutspeien verbunden, wobei in größern Zwischenräumen auch stärkere Blutverluste eintraten, setzte sie sich fort. Während dieser Zeit — sie dauerte 4—5 Jahre — hat er seine Schule zumeist noch selbst bedient; nur im ersten Stadium der Krankheit und dann im letzten entschloß er sich notgedrungen dazu, sie einem Stellvertreter zu überlassen. Dann kam er aber doch täglich auf seinen Stab gestützt in die Klassen, und half außerdem in der Krankenstube dadurch, daß er die Schwächsten aus den einzelnen Abteilungen nachhelfend unterrichtete.

Am 4. August 1857 waren auch diese rauhen Tage zu Ende; der treue Knecht ging ein zu seines Herrn Freude. — So hat unser lieber Amtsbruder, wie der Leser merken wird, auch die Last und Hitze des Lebenstages in seinem Maße getragen und die Bitterkeit dieser Welt reichlich geschmeckt. Aber er schmeckte sie als ein Christ, er empfing sie aus der Hand seines himmlischen Arztes, der noch nie in der Beurteilung seiner Kranken in dem großen Weltspitale und in der Darreichung seiner Arzneien

etwas versehen hat. Man konnte zwar nicht von ihm sagen, daß es ihm ganz so ging, wie Schubert von dem trefflichen Bäckermeister Matthias Burger, der ihm den Weg zu dem himmlischen Brothause gezeigt hat, erzählt: „Er war wie ein Wanderer, der auf der Rückkehr aus der Fremde begriffen ist, unterwegs mit den Vögeln um die Wette Lieder der Heimat singt, und um so fröhlicher wird, je näher er dem ersehnten Ziele seiner Reise kommt.“ Nicht ganz so, sagten wir, erging es unserm Schulpilger. Wohl wußte er sich auf dem Wege aus der Fremde in die Heimat. Aber seine Art war nicht die des lauten freudigen Geistes; er war und blieb allewege eine stille, sinnige Natur. Wir haben ihn in guten Tagen gesehen, waren an seinem Bette, als er samt seiner Ehegenossin krank daniederlag und so schwach war, daß er kaum des Freundes Gruß erwidern konnte; wir sind nachher wieder je und dann mit ihm durch Wald und Feld und zu den Versammlungen der Amtsbrüder gegangen, und haben noch endlich, kurz vor Abscheiden, auf seiner Krankenstube mit ihm zusammengesessen und allerlei Fragen von Diesseits und Jenseits eingehend besprochen. Er war immer derselbe klare, sinnige, jedes Ding mit ruhigem, festem Blicke betrachtende Mann. In den Tagen fröhlicher Gesundheit hatte er es gelernt, die Welt und das Leben in derselben so anzusehen, wie es uns das Wort Gottes nach Wahrheit dargestellt hat; so wurde er nicht überrascht und erschreckt, als ihm das Erdendasein sein Jammergesicht zukehrte. Wohl wird auch er noch in der Stille manches durchzukämpfen gehabt haben, bis er es in seinem Maße lernte, in der Trübsal geduldig und fröhlich in der Hoffnung zu sein, und mit Gottfried Arnold zu sagen:

So führst du doch recht selig, Herr, die Deinen,
Ja selig und doch meistens wunderlich!
Wie könntest du es böse mit uns meinen,
Da deine Treu' nicht kann verleugnen sich?
Die Wege sind oft krumm und doch gerad,
Darauf du läßt die Kinder zu dir gehn;
Da pflegt es wunderseltsam auszusehn,
Doch triumphiert zuletzt dein hoher Rat.

Aber er hat also sagen gelernt; denn er hielt an am Gebet. Schauen wir sein Ende an, und folgen wir seinem Glauben nach!

Treten wir jetzt der Seite seines Lebens etwas näher, die der eigentlichen Schularbeit angehörte. Wie vielversprechend der Kern seiner Persönlichkeit für seine Lehrerwirksamkeit ausgestattet war, haben wir gesehen; er war auch an den Früchten zu erkennen. Was für ein Unterschied, genauer: was für eine Kluft steht zwischen einem Lehrer, dessen Leben und Bildung in Christo wurzelt, und einem solchen, der nur ein

Spediteur für die schulmäßigen Civilisations- oder Kirchengüter ist, konnte man bald inne werden, wenn man einen der letztern Art beobachtet hatte und dann unsern Hindrichs unter seinen Kindern sah. Diese Würde des echt christlichen Lehrers zeigte sich nicht etwa bloß in den Religionsstunden — er war eben kein Christentumslehrer, sondern ein christlicher Lehrer —, sie zeigte sich in der ganzen Stellung zu den Schülern, also auch in allen Unterrichtsstunden; wiederum aber nicht nur im unmittelbaren Bezuge von Person auf Person, sondern auch darin, daß er etwas Ganzes zu sein und zu leisten strebte, darum immerfort beflissen war, jeden Fortschritt, den die Methodik hinsichtlich der einzelnen Lehrfächer gemacht, so viel als möglich sich anzueignen. Wir möchten wünschen, daß diejenigen Schulmänner, welche noch immer in dem Wahn befangen sind, ein Lehrer, der Christum als den Weg, die Wahrheit und das Leben bekenne, müsse notwendig um einige Jahrzehnte oder gar Jahrhunderte hinter ihrer fortgeschrittenen naturgemäßen Praxis zurückgeblieben sein, unsern Hindrichs und seine Schule gesehen hätten. Wir sind fest überzeugt, die redlichen unter ihnen würden ihren Wahn aufgegeben oder doch gern bezeugt haben, daß sie hier einen Mann gefunden, der Pauli Wort: „Alles ist euer", — wahr mache und also wenigstens eine rühmliche Ausnahme von ihrer erdachten Regel sei. Wir unsern Teils sind nicht so befangen, aus dem rühmlichen Beispiel unseres Freundes flugs die entgegengesetzte Regel zu unsern Gunsten zu formulieren. Es ist allüberall, hüben und drüben, genug Krüppelei anzutreffen; die ganzen Leute, die Leute aus einem Guß sind in diesem Erdenklima selten, und mit Diamanten pflastert man keine Straßen. Aber wir halten fest: die Gottseligkeit ist zu allen Dingen nütze und hat die Verheißung dieses und des zukünftigen Lebens. Wo nun jemand dieses Glaubens ist, da soll er sich danach strecken, daß diese Verheißung an ihm erfüllt werden könne. Erfüllt sie sich nicht, so ist auf seiner Seite etwas faul; Gottes Wahrheit aber bleibt bestehen.

Von Hindrichs, wie von allen echten Kinderlehrern darf man — die selbstverständliche Beschränkung eingerechnet — wohl sagen, er war von Mutterleibe ausgesondert zu diesem Dienst. Die wahren Lehrer lassen sich nicht fabrizieren, und wenn die Seminarzeit von drei Jahren auf das Doppelte gesteigert würde. „Man kann nicht aus jedem Klotz einen Merkur schnitzen". Hindrichs' Vater, der Tuchfabrikant war, hatte die Absicht, seinen Sohn Karl dem Handelsstande zu widmen. Er selbst aber wünschte, Lehrer zu werden. Wahrscheinlich hatte das Beispiel seines würdigen Lehrers G. die in ihm liegende Gabe erweckt, den Funken angeblasen. — Als er nach seiner Seminarzeit in Barmen Gehülfe war, trat ihm einmal durch das Lesen theologischer Schriften und durch einige andere Umstände

der Gedanke nahe, noch Theologie zu studieren. Eine kurze Zeit ging er ernstlich mit diesem Vorsatz um. Doch die Liebe zur Schule, die zuletzt wieder durchschlug, und die Vorstellungen eines Freundes, sich dem Arbeitsfelde, in welches der Herr ihn einmal eingeführt und für welches er ihn so sichtbar begabt habe, nicht zu entziehen, bestimmten ihn, den Plan aufzugeben und seinem Stande, dessen Zierde er war und immer mehr wurde, treu zu bleiben.

Wie Hindrichs sich bemüht hat, das nächste äußere Erfordernis einer gesegneten Wirksamkeit, eine allseitige Bereitschaft in dem schulmäßigen Wissen und Können, sich zu eigen zu machen, ist oben bereits erwähnt worden. Ebenso hervorleuchtend war der Eifer, mit welchem er dem Ziel der Meisterschaft in jedem Stücke der Praxis nachjagte. Eine Thatsache aus seiner Gehülfenzeit, die wir unsern jüngern Lehrern in die Ohren schreien möchten, charakterisiert diesen Eifer schon hinlänglich. Schon vor dem Seminar hatte er unter Anleitung des trefflichen Lehrers Schollenbruch in Mettmann die dortige 3. Klasse bedient und so eine gute Vorschule durchgemacht. Nach dem Seminar trat er bei dem Lehrer Kamphausen in Barmen als Hülfslehrer in die Mittelklasse ein. Als nun dort etwa ein Jahr nachher eine 4. Klasse errichtet wurde, ging er freiwillig in diese, um noch einmal von Grund aus den Dienst im kleinen unter den Kleinen zu üben und zu lernen. Ein seltener Schritt, zumal in hiesiger Gegend, wo der Lehrer der untersten Klasse wenig Aussicht hat, an eine selbständige Stelle gewählt zu werden. Aber unser Hindrichs hatte keine Sorge für sein äußeres Fortkommen, keine Eile zu äußerer Selbständigkeit; sein Trachten ging auf innere Selbständigkeit, auf die Tüchtigkeit, die auch mit gutem Gewissen eine selbständige Stelle übernehmen kann. Für das übrige ließ er seinen Gott sorgen, der sein Vertrauen auch nicht zu schanden werden ließ. — Daß ein solcher in allen Stücken auf sicheren Fundamentbau bedachter junger Mann auch in jeder andern Hinsicht treu und sorgsam in der Schulpraxis und eifrig in der Vervollkommnung derselben war, läßt sich schon im voraus wissen. Er verbummelte und verplauderte seine Zeit nicht; verirrte sich nicht in seichte belletristische und andere zeit- und geisttötende Modelitteratur. Aber gediegene Schulmeisterschriften, alte und neue, waren bei ihm wohlvertreten. Wo er den Konferenzen älterer Lehrer beiwohnen, oder mit zwei oder drei seiner Altersgenossen ein gediegenes Buch durchlesen und durchsprechen konnte, da versäumte er die Gelegenheiten nicht. Auch in der Vorbereitung für den täglichen Unterricht, diesem sichersten Kennzeichen wahrer Berufstreue, war er ein Muster. Er, der so mannhaft für seine Arbeit ausgerüstet war, und in seinen jüngern Jahren durch

sorgfältige Vorbereitung im einzelnen so gut vorgearbeitet hatte, legte sich doch in späteren Jahren hinsichtlich der täglichen Präparation nicht auf das Ruhekissen nieder.*) So arbeitete er, wie er's im Seminar begonnen, die biblischen Geschichten der Reihe nach schriftlich aus, oder genauer: er notierte sich die Hauptgedanken, die bei der Erzählung und Besprechung einer Historie hervorgehoben werden sollten. Diese Notationen, die nicht zusammenhangslos hingeworfen waren, sondern ein gedrängtes, wohlverbundenes Ganze bildeten, ging er alljährlich in der Reihenfolge durch, suchte immer daran zu bessern, besonders sie kürzer und präciser zu fassen, um mit ihrer Hülfe bei jeder Lektion stets einen festen Gedankenkreis und Gedankengang einhalten zu können. — Ebenso hatte er sich für den deutschen Sprachunterricht versorgt. Die Aufgaben in Petermanns „Aufgabenbuch für den schriftlichen Gedankenausdruck" (1. Teil), das er gebrauchte, hatte er schülermäßig genau selbst ausgearbeitet, um bei der Durchsprechung derselben mit den Kindern stets der richtigen Behandlung sicher zu sein. In ähnlicher Weise machte er es in den übrigen Unterrichtsgegenständen. So war er zu jeder Zeit wohlgerüstet und schlagfertig; Ziel und Weg genau kennend. Da sah man kein Hin- und Hertappen, kein Raten und Meinen. Er wußte, was er wollte und warum er es wollte, warum er es so und nicht anders machte. Zwar fest und sicher für die augenblickliche Praxis, aber nicht abgeschlossen für die Zukunft, sondern auf Grund eigener und fremder Erfahrung immer bereit zu bessern. Darum genügte ihm auch die vierteljährige amtliche und die monatliche freie Konferenz, wo nur die pädagogische Theorie und Praxis besprochen wurde, noch nicht. Er wollte andere unterrichten sehen und selbst vor andern unterrichten und

*) Wir können es uns nicht versagen, hier eine kleine Seitenbemerkung einzuschalten. Hindrichs war ein echter und dankbarer Zögling des Moerser Seminars. Allerdings ist das, was an ihm so auszeichnend hervortrat: herzliche Frömmigkeit, Begabung und Neigung zu wissenschaftlicher Beschäftigung, Sinn für gesunde Kirchen- und Hausmusik, dann die christliche Auffassung und Wertschätzung des Lehrerberufs, und die mit den andern Triebkräften wetteifernde Energie und Treue in der Praxis — schon vor der Seminarzeit an ihm hervorgetreten, aber es hat auch im Seminar eine sorgfältige und geeignete Pflege gefunden. Darum war er seinen Lehrern — Zahn, Schürmann und Eickhoff — stets in aufrichtiger Achtung und herzlicher Dankbarkeit zugethan, und nur mit inniger Betrübnis hat er ersteren aus seiner so reich gesegneten Wirksamkeit scheiden sehen. Das Moerser Seminar ist immer der Stolz der Lehrer gewesen, die dort ihre Bildung genossen haben. Möchten diejenigen, die dazu berufen sind, diese Ehre der Anstalt eifersüchtig wahren! Möchten die Regulative vom 1. und 2. Okt. 1854, die schon bei ihrer Geburt vielfach herzlich bewillkommt, freilich auch vielfach angefeindet worden sind, so wahrhaft christlich gesinnte, so wissenschaftlich und praktisch tüchtige, so geistig regund strebsame Lehrer bilden helfen, als unser Hindrichs einer war. Wir harren.

dann das Gesehene und Gehörte mit den Amtsbrüdern durchsprechen. Darum gründete er mit etlichen — fünf bis sechs — gleichgesinnten Kollegen eine kleinere Konferenz, „Gruppen-Konferenz“ genannt. Alle vier Wochen kamen die Mitglieder an einem Mittwochmorgen in einer der betreffenden Schulen zusammen; zwei verschiedene Unterrichtsfächer wurden vorgenommen; für je eins derselben mußte ein Anwesender, der vorher dazu bestimmt worden war, eintreten. Das Mittagsmahl wurde natürlich bei dem Kollegen eingenommen. Am Nachmittag begann dann die Besprechung der vorgekommenen Lektionen. Diese freie Gruppen-Konferenz hat der Verstorbene vielleicht 7—8 Jahre mitgemacht.*)

Wie unser heimgegangener Amtsbruder die Konferenzen überhaupt ansah, sie nutzte und sich selbst darin nützlich machte — darüber wolle der geneigte Leser noch die Worte eines Freundes hören, der vielleicht an zehn Jahre lang sein Konferenzgenosse gewesen ist. — „Hindrichs war ein durchaus treuer Knecht und Haushalter im Dienste seines Herrn, ein gewissenhafter Lehrer. All sein Denken, Forschen und Arbeiten galt zunächst und zumeist seinem Berufe. Diese Treue offenbarte sich nicht nur in der Schule, in der weisen Auskaufung der Unterrichtszeit, in seiner Pünktlichkeit und Ordnungsliebe; sondern auch in dem beständigen Sinnen und Fragen: Wie fang' ich's an, um den Kindern den Lehrstoff am leichtesten, schnellsten und sichersten zu eigen zu machen? — Darum ließ er keine sich darbietende Gelegenheit, wo er seine Kenntnisse bereichern oder das Gewonnene durch Besprechen mit Kollegen sich noch klarer und praktisch brauchbarer machen konnte, unbenutzt. Darum war er auch ein so treues und eifriges Konferenzmitglied.

Niemals ließ er sich durch kleine Widerwärtigkeiten, als: rauhes Wetter, weiten Weg, Unpäßlichkeit ꝛc., wodurch so manche Lehrer ihren nachlässigen Konferenzbesuch zu entschuldigen, eigentlich aber den Mangel an innerer Freudigkeit und Liebe zum Amte zu verdecken suchen, von dem Besuche der Lehrer-Versammlungen abhalten. Ja er hat bis in die letzten Jahre hinein den Konferenzen fortwährend beigewohnt, trotz seines siechen Körpers, trotz der außerordentlichen Leibesschwäche und Atmungsbeschwerden, die ihn mitunter derart belästigten, daß er nur mit großer Mühe und Anstrengung zum Konferenzorte und wieder nach Hause kommen konnte.

Wie er die Konferenz ohne Not nie versäumte, ebensowenig kam er

---

*) Die segensreiche Bedeutung dieser Gruppenkonferenz geht am besten aus der Thatsache hervor, daß noch heute (im Jahre 1894) unter Lehrern des bergischen Landes eine Gruppenkonferenz besteht, die in den sechziger Jahren in der Heimat des sel. Hindrichs entstanden ist. Der Herausgeber.

jemals zu spät; niemals blieb er die zu liefernde Arbeit schuldig, er hielt es für eine Versündigung, wenn dieselben fehlten. Er kam fast nie, ohne noch irgend einen freiwilligen Beitrag zu liefern, sei es eine Mitteilung über ein neues pädagogisches Buch, oder eine interessante psychologische Beobachtung, oder etwas Belehrendes aus der Praxis, oder eine schöne Lesefrucht.

Im Konferenzverkehr trat er ganz bescheiden und anspruchslos auf. Er sprach im ganzen weniger, als man hätte erwarten sollen; aber was er sagte, war durchdacht, klar und präcise formuliert. Nie schweifte er ab, sondern blieb streng an der Sache, sonderte die Hauptsache von der Nebensache genau ab, und wußte so recht den eigentlichen Kern herauszufinden und auf die Schule anzuwenden. So scharf und bestimmt sein Urteil war, so war es doch nie verletzend. Die Art und Weise, wie er seine Bemerkungen machte, ließ deutlich fühlen, daß es ihm nur um die Sache gehe, und benahm damit seiner Rede ganz die verletzende Schärfe. Rechthaberei und Oppositionsgelüste waren ihm fremd; sein Bestreben ging stets nur dahin, entweder selbst über die fragliche Sache ins klare zu kommen, oder andern dazu zu verhelfen. Wenn es auch seine Weise nicht war, über das, was ihn tief innerlich bewegte, über sein religiöses Leben, viel zu reden, besonders in größeren Kreisen; so bekundete doch seine dienende Liebe, seine Demut und Bescheidenheit deutlich genug, wes Geistes Kind er war. Wenn aber durch unzarte Bemerkungen sein gottinniger Sinn verletzt und die Ehre seines Herrn angetastet wurde, dann wußte er auch mit entschiedenem Ernst und kräftigem Wort den Angreifer in die gebührlichen Schranken zurückzuweisen. — So war der Selige auch in den Konferenzen ein hellleuchtender Stern, dessen freundliches Strahlen allen, die in seiner Nähe gewesen sind, in gesegnetem Andenken bleiben wird."

Wie unser Hindrichs nach seinem ganzen Charakter eine echte Lehrernatur war, wie sein Leben in Denken, Beten und Arbeiten sich so treulich um seinen geliebten Beruf drehte, — davon haben die lesenden Amtsbrüder ohne Zweifel durch die erzählten Thatsachen einen erfreuenden und erbauenden Eindruck bekommen. Aber eins, das uns selbst, die wir des Freundes tiefgewurzelte Liebe zu der Schule so wohl kannten, überraschte und unvergeßlich ist, müssen wir doch noch erzählen. Es war bei unserm letzten Zusammensein mit dem teuern Amtsbruder, nicht lange vor seinem Tode. Infolge der Benachrichtigung, daß es mit dem lieben Kranken in raschen Schritten zum Ende gehe, machten wir uns mit einem andern Freunde auf den Weg nach Dhünn. Der erste Blick beim Eintritt in die Krankenstube überzeugte uns bald, daß der Tod sein Opfer schon fest

umklammert hielt, und wir hätten auch wohl ausrufen mögen: Wie hat der Satan dies herrliche Werkzeug zugerichtet! Zusammengekrümmt saß der müde, abgezehrte Pilger in seinem Lehnstuhl, Gesicht und Füße waren angeschwollen, und nur mit Betrübnis konnte man in das eigentümlich verglasete Auge sehen, das den wohlbekannten ruhigen, seelenvollen Ausdruck so sehr vermissen ließ. Dazu lastete die schwüle Julihitze mit Bleigewicht auf den matten Nerven. Kaum aber hatte er die Eintretenden erkannt, so gewahrte man, wie die innere Lebenskraft mit den Todeskräften um ein einstweiliges Übergewicht rang, doch mit wenig Erfolg. Nachdem in den ersten Worten die brüderliche Teilnahme ihr Recht gefunden, und wir nun traulich zusammensaßen und durch ihn selbst veranlaßt die Rede auf des Schulamts Arbeit, Freude und Leid sich wandte — da wurde, wie von unnennbaren Kräften gestärkt, der Geist unseres „Israel" wieder lebendig. Das Evang. Schulblatt, dessen erste Nummer er sich noch hatte vorlesen lassen, mußte zunächst besprochen werden. Wie freute er sich, daß er sein Erscheinen, das so lange ein Gegenstand seiner Wünsche und Hoffnungen gewesen war, noch hatte erleben dürfen. Vielleicht ist kaum in irgend einem Schulhause das erste Blatt unserer Zeitschrift so herzlich willkommen geheißen worden, als in der Krankenstube der Schule zu Dhünn. Seine belehrenden und ermunternden Worte werden noch lange wie ein „Glück auf! Gott sei mit dir!" in unserer Seele nachtönen und gute Dienste thun. — Von unserer Schulzeitschrift ausgehend durchwanderte unser Gespräch gar manche Distrikte des wohlbekannten Schulgebietes. Wir sprachen von der Fibel und von der Bibel, vom Rechnen und vom Rechtschreiben, von der Schule Wohl und Wehe, Not und Hülfe. Es war einem zu Mute, als ob die lebhaften Gespräche aus den Tagen der Jugendfrische sich fortgesetzt und nur durch männliche Reife sich etwas geändert hätten. Und selbst wenn man den mit ganzem Gemüte sich beteiligenden, an der Grenze des Lebens stehenden Freund ansah, hätte man über die Wirklichkeit der Lage sich noch täuschen können. Nicht mehr gebückt und zusammengekrümmt saß er vor uns; die Gestalt hatte sich kräftiglich gestreckt, das Auge zeigte wieder Seele und Leben, und die früher heisere Stimme klang voll und laut. So saßen wir drei und sprachen drei Stunden lang, und erst als wir uns zur Abreise anschickten, lagerten sich wieder die Vorboten der Todesschatten über des Freundes Gestalt. Was war das? Es war die alte, ungerostete Liebe zur Schulbraut, die aus dem Herzen des Herzens noch einmal in fast jugendlichem Feuer hervorbrach; es war die unter Mühen und Sorgen tiefgewurzelte und hochgeweihete Freude an der Arbeit unter den kleinen und doch nächstberechtigten Erben des Himmelreichs, die noch einmal in einer

Feierstunde der Erinnerung und Hoffnung die verborgene Herrlichkeit des Lehreramtes schmecken und verkündigen wollte. Wie mußte dieser Mann mit ganzer Seele und mit allen Kräften seinen Beruf erfaßt haben, um noch auf dieser Grenzstation des Erdenlaufs die kleinen, unscheinbaren Schulfragen mit solcher Gemütsruhe und herzlicher Teilnahme besprechen zu können! — „Aber“ — möchte vielleicht mancher Leser gern fragen — „war denn unter euch von ewigen Dingen so gar nicht die Rede?“ O freilich! wie wäre das auch anders möglich! Wenn jemand unbesehens unseren Verhandlungen gelauscht hätte, so würde er nach dem äußern Klange vielleicht kaum geahnet haben, daß die eine Stimme dieses Dreiklanges gleichsam von der Grenze der Ewigkeit herübertönte; aber der Rede Sinn und Geist würden es ihn doch wohl bald haben merken lassen. Freilich vergaß unser Freund nicht, daß das Grab nahe bei ihm stand; wohl zeugte er von seines Heilandes Gnade, die ihm zwar Lasten auferlegt, aber ihn samt seiner Last so huldreich trage, und ihm es versiegelt habe, daß er auch vom Tode selbst und durch den Tod ihn zum seligen Leben der Erlöseten führen werde. Doch nicht diese Ruhe des Gemütes, womit er über Gegenwart und Zukunft sich ausließ, war es, die uns dieses letzte Gespräch so merkenswert machte und so fest eingeprägt hat; es war vielmehr die wunderbare Weise, mit der er so gleichmäßig bei ewigen und zeitlichen Dingen verweilte, und so unbefangen je nach der Wendung der Unterhaltung von den einen zu den andern überleitete. Bei ihm schien zwischen Zeit und Ewigkeit keine Kluft zu sein, seinem Blicke stellten sich beide Gebiete eng verbunden dar; oder genauer vielleicht: von seinem Standpunkte aus, in der Mitte zweier Welten, schien sich ihm die Bedeutung des gesamten, wie des einzelnen kleinen Schuldienstes so zu steigern, daß er in der Arbeit darin, wie in der Besprechung darüber, es nicht mehr mit zeitlichen, sondern mit ewigen Werten zu thun zu haben glaubte. Es ist derselbe Charakterzug, den Oetinger an seinem verehrten Lehrer und Freunde Bengel zeichnet, wenn er schreibt: „Er starb nach seiner Idee, nämlich als der nichts über die Sterbekunst statuieret, sondern der mit seinem Korrekturbogen, als seinem Geschäft, sich bei seinem Sterben so gut okkupiert, als zuvor. Er wollte nicht geistlich pompös sterben, sondern gemein, wie wenn man unter dem Geschäft zur Thür hinaus geforder wird. Machte nicht viel Wesens, weder mit Frau, noch mit Kindern. Also ist auch nichts Besonderes von ihm zu schreiben.“

Auch von den letzten Tagen unsers Hindrichs wissen wir nichts mehr zu sagen insonderheit. Am 4. August wurde er abgerufen. Unter den grünen Tannen auf dem Friedhofe zu Dhünn ruht seine irdische Hülle.

Ein pädagogisches Original.

(Geschrieben im Jahre 1859.)

I.

Wer mit der Schulpraxis von sonst und jetzt sich einigermaßen bekannt gemacht hat, weiß, daß seit Jahrzehnten auf wenigen anderen Gebieten so viel Rührigkeit gewesen ist, neue Wege zu erdenken und zu probieren, als gerade auf diesem; daß besonders seit Pestalozzis und seiner Schüler Vorgang in allem, was zum Unterrichte gehört, wesentliche Verbesserungen Platz gegriffen haben, und fleißige Schulmänner noch immer daran zu bessern bemüht sind. Es wäre gewiß eine interessante Beschäftigung z. B. die Lesefibeln von der bekannten ältesten, der Lutherschen, bis zu den neuesten hin nebeneinanderzustellen, und eine Konstruktion der Zickzackbahn zu versuchen, welche die pädagogische Einsicht in diesem Stücke durchlaufen hat. Ebenso in den andern Disciplinen, namentlich im Komplex der Übungen, die den „deutschen Sprachunterricht" ausmachen. Wir Jüngeren, die wir in die Errungenschaften der Altvordern gleichsam als Erben eingetreten sind, bedenken es vielfach gar zu wenig, daß in dieser Welt jede Neugeburt mit Schmerzen verbunden ist, und so auch an jedem schulpädagogischen Fortschritte viel Fleiß und Schweiß klebt. Wenn die noch lebenden Schul-Veteranen uns von den Kämpfen erzählen, die sie bei Einführung der Lautiermethode und anderer Neuerungen mit Kollegen, mit der Schulgemeinde und den Vorgesetzten durchgemacht haben, so klingt uns das fast wie eine Sage aus längst vergangenen Zeiten. Und doch liegen diese Schulkriege noch nicht so gar weit hinter uns. Wer verständig ist, wird immerdar sich freuen, wenn er gewahrt, daß die unebenen, ausgefahrenen Stellen des Schul-Lehrweges, welche dem Gedächtnisse der Schüler und Lehrer vornehmlich durch die dort erlebten Unwetter und Unfälle eingeprägt sind, mehr und mehr eine pädagogische Chaussierung erfahren.

Sind wir aber schon am Ziele der methodischen Wegbereitung? Darf man sagen, „daß wenigstens die großen pädagogischen Entdeckungsreisen

bereits alle gemacht seien"? Den Herausgeber einer Schreiblese-Fibel neuesten Datums würde ohne Zweifel ein Lächeln beschleichen, wenn ihm die Fibel des Valentin Ickelsamer von 1534, oder das „neue ABC-Büchlein" des ehrenwerten Johannes Buno (1660), „so eingerichtet, daß jeder in sechs Tagen fertig lesen lernen kann", zu Gesicht käme; wer verbürgt ihm aber, daß ihn über lang oder gar über kurz nicht ein ähnliches Schicksal ereilt? — Wie auch jemand die obige Frage von den großen Entdeckungsreisen beantworten will, so wird er doch müssen wahr sein lassen, daß noch viel Verdienst in der Theorie und Praxis der pädagogischen Chaussierung übrig ist. Wenn ein pädagogischer „Wegweiser", eine „Reform", ein Regulativ oder ein Reglement mit dem Anspruch auftritt: „Siehe hier, siehe da ist der Schlußstein der scholastischen Weisheit", so soll man's nicht glauben. Wir halten vielmehr dafür, daß z. B. gerade auf dem vielbearbeiteten Rechenwege noch manche Krümmen gerade zu machen und manche Steine aus dem Wege zu räumen sind. Selbst in dem Lehrgegenstande, der wegen seiner Wichtigkeit die sorgfältigste Wartung fordert, findet sich eine gewisse Stelle, die seit Jahrhunderten unter Schülern und Lehrern als eine der seufzer- und ärgerreichsten des ganzen Schulweges beklagt ist. Sie wartet schon überlange auf einen Mann im härnen Gewande, der auch hier dem Herrn den Weg bereite, und wartet bis heute noch immer vergebens.

So ist ohne Zweifel auf dem didaktischen Gebiete für die Entdeckungs- und Erfindungsgaben noch viel Raum und Verdienst übrig; noch mehr aber für die Kolportage der gemachten Entdeckungen und Erfindungen. Es kann an irgend einem Orte in diesem oder jenem Stücke etwas Besseres gefunden und auch an die Öffentlichkeit gebracht worden sein; wer aber glauben wollte, daß diese richtigere Einsicht schon in den nächsten 10, 15 oder 20 Jahren Gemeingut des deutschen Lehrerstandes sein würde, müßte eine wunderlich idealische Anschauung von den deutschen Schulzuständen und von der sprichwörtlichen deutschen Bedächtigkeit haben. Wir kennen z. B. Lehrer, die in dem zweiten Decennium dieses Jahrhunderts ins Amt gekommen sind. In dem sogenannten „Anschauungs-, Denk- und Sprachunterricht" waren Krause, Dolz, vielleicht auch Diesterweg ihre „Handleiter". Da kam Wurst und sein Anhang, aber nicht bis zu ihnen, wenigstens nicht in ihre Schule; es kamen Wackernagel und seine Freunde — vorüber! — es kamen Kellner und Otto — auch vorüber! — und wer weiß, ob sie mit ihren alten Handleitern nicht auch noch an den „Regulativen" u. s. w. ganz unbeirrt und unverwirrt vorüber kommen werden. Es dürfte nicht weit von der Wahrheit treffen, wenn jemand behauptete, daß der pädagogische Nachtrab noch mit Luntenflinten oder mit

dem Stein im Hahn sich abquält, während das Gros schon mit Perkussionsgewehren und der Vortrab sogar mit Miniébüchsen oder Zündnadelgewehren feuert. Nach unserer Erfahrung würde es übrigens sehr fehlgegangen sein, wenn man jenen Nachtrab nur oder vorzugsweise in abgelegenen Dörfern oder an einsamen Diasporastellen suchen wollte. Seine Glieder finden sich überall zerstreut, in kleinen und großen Städten ebensowohl wie in Dörfern. Der pädagogische Fortschritt ist nicht an Straßenpflaster und Eisenbahnen gebunden.*)

Wer da weiß, daß die große Schularbeit aus vielen Kleinigkeiten besteht, und ihr Erfolg gerade durch Umsicht und Treue im kleinen besonders bedingt ist, wird denjenigen, der an dem didaktischen Schulapparat irgend eine kleine oder große Verbesserung anzubringen weiß, nach Gebühr in Ehren halten, und den, der diese Verbesserung zum wirklichen Gemeingut zu machen versteht oder versucht, nicht minder hoch schätzen.

Aber — ruht der Erfolg der Schularbeit, sofern sie der Mitteilung von Kenntnissen und Fertigkeiten dient, allein oder auch nur vorwiegend auf der Richtigkeit der Methode, des Lehrganges, der Schulbücher und anderer Hülfsmittel, kurz: des Lehr-Apparates?

Erhält sich die Frische und Fröhlichkeit des Schullebens einzig oder hauptsächlich durch das Streben des Lehrers nach Vervollkommnung in didaktischer Hinsicht?

Ist die Erreichung der höchsten, der Erziehungs-Zwecke der Schule allein oder zumeist durch die Trefflichkeit der methodischen Grundsätze und der Lehr-Hülfsmittel bedingt?

Mit einem Worte: Liegt das Wesen dessen, was man

---

*) Wir kennen eine deutsche Mittelstadt, deren Schulwesen jedem Besucher sofort in die Augen fällt, nämlich dadurch, daß die hochwürdige industrielle Weisheit sämtliche Schulklassen — zehn an der Zahl — zu einer großen pädagogischen Fabrik vereinigt hat. Die Lehrer sind, wie man zu sagen pflegt, alle „selbständig“ d. h. so selbständig wie der bekannte „Vetter Michel“, der bei seinem Proletarier-Herrentum doch nicht vor Hunger und notgedrungener Erbsen-Anleihe gesichert war und erst durch Erfahrung lernen mußte, daß „Unabhängigkeit“ und „Selbständigkeit“ noch lange nicht gleiche Dinge sind. Für freie Konferenzen zur Fortbildung oder zur Vermittelung eines einheitlichen Arbeitens haben diese Lehrer keine Zeit, teilweise auch wohl keine Lust. Sie treffen außer der Schulzeit nicht anders zusammen, als etwa nach überstandener Privatstunden-Hetzjagd in der „Gesellschaft“. Ihrer etliche halten noch anstandshalber gemeinsam ein Schulblatt; mit welchem Nutzen ist unschwer zu erraten, wohl auch ebenso leicht, ob solche „selbständigen“ Pädagogen zum Vor- oder Nachtrab gehören.

Schulkunst, Schulpraxis nennt, vorwiegend in dem richtigen Verständnis und der sicheren Handhabung des didaktischen Apparates?

Wir sagen zuversichtlich: nein! und abermals: nein! und zum drittenmal: nein! — und glauben es um so lauter sagen zu dürfen, als wir uns gegen den Mißverstand, daß uns der Fortschritt in methodischen Grundsätzen und Mitteln unwichtig sei, durch das im Eingange Bemerkte genügend gesichert halten.*)

Wem dieser Unterschied, der Unterschied nämlich zwischen den fundamentalen und nichtfundamentalen Stücken der pädagogischen Rüstung noch nicht ganz deutlich ist, — der suche eine Schule auf, wo der Lehrer mit Treue und Hingebung, die sich aus unsichtbarer Quelle alle Morgen zu erneuern weiß, den Unterricht in der Weise traktiert, wie er sie vor 30 oder 40 Jahren erlernt hat; — er trete dann in eine andere, wo in rastlosem Fortschrittseifer unter stetigem Experimentieren das Neuste mit dem Allerneusten vertauscht wird, aber die alte ehrbegierige, unsanftmütige, zur Selbstverleugnung ungeschickte Natur des Lehrers unter allem Wechsel des äußeren Thuns die alte bleibt; — und gehe endlich in eine dritte, wo zwar die gesamte Lehrordnung auf dem papiernen Plan untadelig ist, aber die Nachlässigkeit, die Untreue, die sittliche Taktlosigkeit des Lehrers diese Ordnung tagtäglich durchbrechen. Er merke in allen dreien die Resultate der Arbeit und fühle nach dem Geist, der dort waltet; zu welchem Ergebnis wird diese vergleichende Untersuchung führen? — Ohne Zweifel zu der klaren Einsicht und festen Überzeugung, daß jede sittliche Qualität des Lehrers eine ganze Reihe äußerlicher didaktischer Qualitäten schon in Ansehung des Unterrichts vollständig aufwiegt.

Wie mag aber erst die Vergleichung ausfallen, wenn darauf gesehen wird, was bei den Zöglingen dieser verschiedenen Schulen als gute Lebensgewohnheit sich herausstellt? und wie endlich, wenn der Schulgeist, die sittliche Schulluft und die Erziehungsresultate für die Ewigkeit ins Auge gefaßt werden? —

Jede christliche „Gertrud, die ihre Kinder lehrt", weiß es, und jeder Mann, der ein Bischofsamt unter den Kleinen begehrt, soll es wissen, daß aller Fortschritt im bloßen Lehr-Apparat — wie gut und nützlich er an sich ist — schmachvoll bankerott werden muß, wenn er sich

*) Wir meinen: gegen Mißverstand; gegen Verurteilungen von seiten des Unverstandes giebts bekanntlich keine Sicherheit.

auch für die höchsten, die ersten und letzten Aufgaben der Schule verpflichtet hat. Er soll von Rechts wegen und kann von Gottes wegen die Einsicht haben, daß die pädagogische Theorie auf einem gefährlichen Irrwege begriffen ist, die nur von Verbesserungen der Methoden, Lehrgänge und Lehrmittel, aber niemals ernstlich von Besserung der **Personen** reden zu müssen glaubt, und -- daß es keine weiter zurückgebliebenen Nachzügler, keine ärgeren Rückschrittsmänner und kläglicheren Finsterlinge geben kann, als die orthodoxen Praktikanten dieser alleinseligmachenden Methoden-Fortschritts-Konfession.

Existiert denn noch — möchte jemand fragen — irgend eine pädagogische Theorie, die dem Aberglauben verfallen wäre, daß in einer Schule die Methode, der Lehrplan, die Lehrmittel und nicht der Lehrer, und zwar schon für den Unterricht, das Wichtigste sei? Könnte das Auge eines christlichen Lehrers so „schalkig" und das „Licht in ihm" so verdunkelt sein, daß er das Ziel der Schularbeit und des Schullebens nur in der Aneignung von äußeren Kenntnissen und Fertigkeiten suchte? — daß er die Anbildung guter fester Lebensgewohnheiten und Sitten, die Pflege echt deutscher Geradheit, Biederkeit und Züchtigkeit zurücksetzte? — oder endlich gar, daß er die Einführung in die Lebensgemeinschaft, in die Gedanken, Sitten und Kräfte des Himmelreichs nur so nebenbei sich angelegen sein ließe? —

„An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen."

Kommt es nicht mehr vor, daß gerade unter den Lehrern, die gern und viel von „Praxis" sprechen, ihrer etliche sich finden, welche nur Besprechungen über reine Unterrichtsfragen für „recht praktisch" halten, und dagegen wohlgemeinte Ratschläge in betreff des „blauen Montags", — oder Beiträge zur christlichen Erkenntnis, — oder Winke zur seelsorgerlichen Behandlung kranker Kinder — oder Vorschläge über die Pflege deutscher Volkstümlichkeit — oder wie die endlose Zahl der Fragen dieser Art heißen mag —, als uninteressant und „nicht praktisch" an ihren stumpfen Sinnen vorbeigehen lassen?

Giebt es nicht noch Recensenten von Schulzeitschriften, die es rühmend anerkennen, wenn ein Blatt besondern Wert auf Förderung der sogenannten „Realkenntnisse", namentlich der Naturwissenschaften, legt; und dagegen andere, die denjenigen Gegenständen besonderes Gewicht zuerkennen, welche den ganzen Menschen erfassen und darum die meiste bildende Wirkung üben können, entweder gar nicht lesen mögen, oder mit der Bezeichnung „extrem" und „salbungsvoll" in Eile abfertigen? und giebt es nicht noch Leser, die solchen Urteilen von Herzen zustimmen?

Ist es in allen Lehrerkreisen ein nicht anzutastender Grundsatz, daß in der Schule die Gewöhnung der Jugend zu den socialen Tugenden der Ordnung, Pünktlichkeit, Reinlichkeit u. s. w. mindestens ebenso wichtig sei, als richtiges Schreiben und fertiges Rechnen? — daß über diesen Zweck hinaus die Herausbildung der echt deutschen Art in den deutschen Knaben und Mädchen, nach Gemüt, Zucht und Sitte, — und noch darüber hinaus die tiefere Einweihung der Kinder in die Ideen, Kräfte und Tugenden des Reiches Gottes die höchste Würde und schwerste Bürde des deutschen christlichen Lehrers sei?

Steht es in allen amtlichen und freien Lehrer-Konferenzen als unveräußerliches Recht und fleißig befolgte Regel fest, daß den wichtigsten Schularbeiten die meiste Aufmerksamkeit, und der gegenseitigen Förderung darin die beste Zeit und der treueste Eifer gewidmet wird? Giebt es keine Lehrer-Konferenz mehr, über die das harte Wort ergehen müßte: Ihr leistet das Mögliche und fast das Unmögliche in haarspaltenden Verhandlungen über „Minze, Dill und Kümmel“, aber „das Schwerste im Gesetz“, die Fragen nach den Urlebensgesetzen und Urlebenskräften der Pädagogik rührt ihr mit keinem Finger an, sucht vielmehr sie euch möglichst weit vom Leibe zu halten! — ? —

Und diejenigen Schulmänner, welche mit der „Unart“, die das für Schaden und Kot achtet, was des deutschen christlichen Lehrerstandes Ehre und Würde ist, gründlich gebrochen haben, — sind sie auch von ganzem Herzen bemüht, die Konsequenzen dieses Bruches zu ziehen und den alten Sauerteig bis auf den letzten Rest auszufegen? — Und wer auch dazu Ja und Amen sagen darf: Erlebt er es niemals, daß ihm in der täglichen Plage und Sorge für die Lehrziele, welche der Revisor auf Grund von Regulativen und Anweisungen fordert, das Hauptziel verrückt, die rechte Rangordnung der Schulaufgaben derangiert wird? Kommt es bei ihm nicht vor, daß er ob eines Rechtschreibe-Fehlers sich höchlich ereifert, und dagegen eine Ausschreitung gegen deutsche Zucht und Sitte, oder Fehler gegen Gottes Recht und Gebot als Bagatellen und Peccadillen passieren läßt?

Doch genug des Fragens. Uns dünkt: einem Lehrer, der in Wahrheit weiß, was er in der Schule soll und will, werden gerade diejenigen Pflichten, welche nicht auf dem Lektionsplan verzeichnet stehen, die in, mit und unter den äußerlichen Arbeiten zu erfüllen sind, je und je wie ein Alp auf die Seele fallen. Und gerade die Männer, welche mit Ehren unter dieser Bürde grau geworden sind, werden davon

zu zeugen wissen, wie oft sie angesichts ihrer hohen und höchsten Aufgaben im Gefühl der eigenen Unzulänglichkeit und Ratlosigkeit in die Kniee gesunken sind, und ihnen zu Mute gewesen ist, als ob sie davonlaufen und ausrufen müßten: „Herr, sende, wen du senden willst! Ich tauge zu dem Amte nicht!“ —

Wir hatten uns vorgenommen, im Anschluß an die vorstehende Erörterung über die höheren und niederen Ziele der Schularbeit und über die „fundamentalen“ und „nicht-fundamentalen“ Bedingungen gesegneten Schullebens, einige Gedanken über die weitgreifende Bedeutung der Lehrer-Persönlichkeit und speciell der originalen, naturwüchsigen, charaktervollen Lehrer-Persönlichkeit niederzuschreiben, und daran endlich ein Miniaturbild eines musterhaften pädagogischen „Charakterkopfes“ zu reihen. Es ist uns aber noch zur rechten Zeit eingefallen, daß dieser Artikel dann viel länger werden könnte, als vielleicht die Geduld mancher Leser ist. Überdies ist das Bild wichtiger, als unsere Gedanken. So mögen die letztern bis zu gelegenerer Zeit bleiben, wo sie sind, und das Bild hier folgen.

Einige besondere Gedanken und Wünsche, die uns bei der Zeichnung der nachstehenden Skizze aus dem Leben des württembergischen Pfarrers und Schulmeisters

Johann Friedrich Flattich.

beschäftigt und geleitet haben, mögen in der Kürze doch noch Platz finden.

Erstlich. „Das Köstlichste, was den einzelnen Menschen wie ganze Volksgruppen und Nationen auszeichnet, ist eigenartige Persönlichkeit“ (Riehl).

Zweitens. Des Herrn Name heißt: Wundersam (Richter 13, 13; Jes. 9, 6). Alle seine Werke sind wunderbar, aufs augenfälligste wunderbar in ihrer unendlichen Mannigfaltigkeit. Die ewige Weisheit liebt die Kopieen nicht, weder in der natürlichen, noch in der Geisterwelt. Sie formiert kein einziges Menschen-Angesicht einem andern vollkommen gleich; sollte sie in der Bildung der Menschenseelen ärmer sein, oder hier an der Einerleiheit Gefallen haben? — Das unbewegliche Reich, auf dessen Vollendung wir warten, beweist auch darin seine Erhabenheit über die Naturreiche, welche zeitlich sind, daß in ihm noch größere Mannigfaltigkeit herrschen soll. Wer „aus Gott geboren ist“, ist ein Original, und wird um so origineller, je mehr er nach Leib, Seele und Geist zu dem Ebenbilde dessen sich

erneuert, nach dessen Bilde und zu dessen Bild er geschaffen worden. „Denn vor ihm nichts gilt, als sein eigen Bild." Sein Name aber heißt: Wundersam.

Drittens. Wir möchten die kleinen und großen Geschichtschreiber der Pädagogik flehentlich bitten, vor allem nach solchen Männern Umfrage zu halten, ihre Individualität und ihr Leben zu zeichnen, deren pädagogische Kunst und Manier durch eine geheiligte charaktervolle Persönlichkeit getragen und befruchtet war.

Viertens wollten wir daran mahnen, daß die Schulleute sich doch nicht von dem Wahn berücken lassen möchten, als ob die pädagogische Weisheit nur in der Schulstube und im Schulstande zu finden sei, — ein Wahn, welcher vielleicht nur noch von dem übertroffen wird, der die Geistlichen auf den „geistlichen" Stand beschränkt.

Fünftens. Vor zehn und einigen Jahren hat der deutsche Lehrerstand die Säkular-Jubelfeier von Pestalozzis Geburtstag begangen.*) Das Fest war wohlberechtigt. Es dünkt uns aber, daß die Begehung eines pädagogischen Bußtages ebenso berechtigt gewesen wäre. Wer einem großen Manne gegenüber nicht seine eigene Kleinheit fühlt, hat keine Befugnis, dessen Größe zu loben. Und wer seine Kleinheit wirklich fühlt, hat sicherlich noch etwas anderes zu thun, als zu jubeln. Warum damals dieses andere so wenig zur Sprache gekommen ist, — davon braucht hier nicht die Rede zu sein. Wir erinnern nur daran, um des rechten Verständnisses sicher zu sein, wenn wir hier den Wunsch aussprechen, daß die nähere Bekanntschaft mit Flattichs Leben und Wirken den deutschen Lehrerstand dahin bringen möge, wozu Pestalozzis Geburtstagsfeier ihn leider nicht gebracht hat: zur Besinnung über die höchsten Bildungsziele und die höchsten Bildungskräfte.

Sechstens endlich hoffen wir, daß das nachstehende Bruchstück aus Flattichs Leben diejenigen Leser, welche von dem Manne noch wenig wissen, zu dem Verlangen treibe, auch das Ganze kennen zu lernen. Es drückt uns fast wie eine Sünde, daß wir nicht schon längst im Ev. Schulblatte darauf aufmerksam gemacht haben. Sie können es finden in dem trefflichen Buche: Leben und Schriften des M. Johann Friedrich Flattich, Pfarrers in Münchingen, von K. Ledderhose. Zwei Abteilungen in einem Bande. Dritte sehr vermehrte Auflage. Heidelberg, bei K. Winter. 1856. Preis 17 Sgr. — Es giebt wohl wenige Bücher, die man jedem Lehrer unbedingt empfehlen, und von denen man sagen darf: sie sollten von Rechts wegen in jedem Schulhause sein. „Flat-

*) Vgl. die oben angegebene Jahreszahl der Abfassung dieses Aufsatzes. D. H.

tichs Leben" gehört zu diesen wenigen. Eine solche Schrift ist noch in einem andern als litterarischen Sinne ein gutes Werk.

II.

Flattich*) gehörte nach Zeit und Charakter in die Reihe der Männer, die man wohl die Bengelsche theologische Schule genannt hat. Wie dieser Meister ein brennend und scheinend Licht war, so waren es die Seinigen in ihrer Art nicht minder.

Als eins der vollgültigsten Zeugnisse für die innere Gesundheit und Gediegenheit Bengels und seiner zeitgenössischen und nachgeborenen Freunde ist uns immer der Umstand erschienen, daß keiner der letzteren eine Kopie des Lehrers oder eine Kopie des Nachbars, sondern jeder für sich ein Original war.

Man denke an den einzigen Oetinger, der mit seinem gewaltigen Geiste fast alle Wissensgebiete durchforschte, um sie für eine Theosophie auszubeuten, und von dem Schubert sagt, daß er ihm gegenüber sich vorkäme, wie wenn ein Zwerg vor der Pyramide von Ghizeh stände. — Daneben stelle man seinen jüngern Freund, den scharfsinnigen Mathematiker und Mechaniker Ph. Matthäus Hahn, den ebenso frommen und geistreichen Prediger und Schriftausleger, „der über seiner astronomischen Uhr den geistigen Sphärenlauf des Reiches Jesu Christi nie vergaß." — Mit beiden vergleiche man wieder den Schwiegervater Hahns, unsern pädagogischen Charakterkopf Johann Friedrich Flattich, „den in das Gewand eines württembergischen Dorfpfarrers verkleideten neutestamentlichen Salomo", wie A. Knapp ihn bezeichnet. Ob sich wohl anderswo noch drei, im Fundament so einige, in ihrer Eigenartigkeit so verschiedene Charaktere auf so engem Raume zu derselben Zeit auffinden lassen?

Dieselbe Originalität wiederholt sich unter Bengels Freunden und den Schülern seiner Freunde in andern Ständen. Wir erinnern an ein zweites Kleeblatt: erstlich an den trefflichen „Rosenbäcker" Matthias Burger in Nürnberg, dessen Studierstube über dem Backofen für Schubert der Vorhof zum Heiligtum, die Pforte zum himmlischen Brothause wurde, und dessen herrliches Lebensbild letzterer im 2. Bande seiner Selbstbiographie so meisterhaft gezeichnet hat;**) — dann an den unter den

*) Geboren den 3. Okt. 1713, gest. den 1. Juni 1797.

**) Als Schubert in Nürnberg, wo er Direktor des Real-Instituts war, diesen in irdischen und himmlischen Dingen gelehrten, gottseligen Handwerksmeister kennen lernte und von dieser ihm merkwürdigen Bekanntschaft seinem Freunde, dem Philosophen Schelling, Mitteilung machte, erwiederte dieser: „Burger'n kenne ich nicht,

„Stillen“ des Schwabenlandes wohlbekannten Bauer Michael Hahn, der in vieler Hinsicht an unseren niederrheinischen Tersteegen erinnert; — und endlich an den Schullehrer Israel Hartmann in Ludwigsburg, der mit den namhaftesten christlich-gläubigen Personen seiner Zeit in Verbindung stand, den selbst der innerlich so wenig verwandte Goethe und sein Herzog kennen zu lernen wünschten und ihn auf ihrer Reise durch Württemberg im Schulhause zu Ludwigsburg aufsuchten.*) — Es muß eine gesunde, kräftige Nahrung gewesen sein, die solche lebensvolle Naturen hervorzubringen vermochte.

Nun zu dem, in dem Doppelberufe eines Pfarrers und Jugend-Erziehers für beide Ämter zum Muster herangereiften Johann Friedrich Flattich.

Es ist bekannt: Was ein guter Haken werden will, krümmt sich beizeiten; weniger bekannt, doch ebenso wahr ist: was ein sehr guter werden will, krümmt sich schon vor der Zeit, will heißen: schon in seinen Vorvätern und Vormüttern. Mit gutem Bedacht fragte der alte Tobias den Reisegefährten seines Sohnes: „Ich bitte dich, zeige mir an, aus welchem Geschlecht und von welchem Stamm bist du?“ (Tob. 5, 17).**) Diese Wahrheiten werden auch an Flattich offenbar, wie die nachfolgenden Züge aus der Geschichte seiner Familie und aus seinem Knaben- und Jünglingsleben zeigen. Sie sind so ausgewählt, daß sie gleichsam die

---

aber daß er ein Schüler des Pfarrers Hahn gewesen, sagt mir genug. Ich habe diesen großen Mann noch als kleiner Knabe mit geheimer, unverstandener Ehrfurcht gesehen; und, sonderbar genug, mein erstes Gedicht, deren ich in meinem Leben wenige gemacht, war auf seinen Tod. Nie werde ich seinen Anblick vergessen.“

*) Hartmann schrieb über diesen Besuch in sein Tagebuch: „Wir redeten von Hahn (dem Pfarrer) und seinen Werken. Goethe war sehr begierig, Hahn zu sehen und zu sprechen. Beim Abschied war er herzlich, bot mir, da ich ihm die Hand küßte, das Gesicht und küßte mich. Ich segnete ihn im Herzen.“ (Aus Israel Hartmann, der Waisenschullehrer in Ludwigsburg. Versuch einer Lebensskizze. Von J. Volkening. Bielefeld, bei Velhagen und Klasing. 5 Sgr. — Diese Schrift verdient eine warme Empfehlung, um so mehr, als unsere Litteratur an Biographieen wahrhaft geistreicher Schulmänner leider sehr, sehr arm ist. Die Verfasserin hat ihren Gegenstand mit vielem Geschicke und unverkennbarer Liebe behandelt; und wer das Buch gelesen, wird ihr von ganzem Herzen Dank sagen für die schöne Gabe aus dem Pfarrhause an das Schulhaus.)

**) Die alten Israeliten hatten in mancher Hinsicht eine viel tiefere Einsicht in das Wesen der Menschennatur, z. B. in den geheimnisvollen Zusammenhang zwischen Kindern, Eltern und Voreltern, und darum auch eine größere Achtung vor allen natürlichen socialen Gliederungen, wie Ehe, Familie, Verwandtschaft u. s. w., als viele ihrer Erben, der Christen. Freilich war Israel auch ein Adelsvolk, wo selbst der letzte Mann einen Stammbaum hatte.

konstitutiven Elemente seines spätern Charakters bloßlegen. Wir können ihn dabei glücklicherweise oft selbst reden lassen.

„Mein Vorfahr vor 200 Jahren war ein Edelmann in Mähren. Dieser, weil er sollte katholisch werden, verließ um des Glaubens willen sein Edelmannsgut. Sein Fürst gab ihm aber einen Adelsbrief, daß, wenn mit der Zeit er oder seine Nachkommen seine Religion wieder ändern sollten, er seinen Flecken, der Flattach hieß, wieder bekommen sollte." In dem Württemberger Lande fand der Vertriebene seine Heimat.

Ein Nachkomme dieses mährischen Exulanten war der Titulaturrat und Amtmann J. W. Flattich in Beyhingen bei Ludwigsburg. Seine Frau hieß Maria Veronica Kapf. Ihr Sohn war unser Johann Friedrich. Von den Erfahrungen im Elternhause merken wir aus den Erzählungen des letzteren folgendes an:

Der Amtmann Flattich in Beyhingen wußte auch Schärfe anzuwenden, wo sie ihm nötig schien. Öfters kam ein Weib zu ihm und verklagte ihren Mann, der sie übel behandelte. Flattich verwies sie auf Geduld; aber als sie einmal blutig geschlagen ins Amtshaus kam, ließ er den Übelthäter ins Gefängnis setzen. Die Strafe wirkte das Gegenteil. Zwar prügelte er sein Weib nicht mehr, auch klagte sie nimmer. Einige Zeit nach der Exekution traf die Amtmännin mit der Frau zusammen und wollte ihr gratulieren, daß die Gefängnisstrafe an ihrem Manne so gute Wirkung gethan. „Ach," sagte die Frau, „jetzt steht es erst recht übel, denn nun hat er gar keine Liebe zu mir und spricht kein Wort mehr mit mir." — Das war dem Knaben unvergeßlich, und er zog den Schluß daraus, daß die Liebe nicht befohlen und erzwungen werden kann.

Seine Mutter wollte einmal Butter machen und hatte zu dem Zweck das Butterfaß hinter den Ofen gestellt. Sie wurde hinausgerufen und sagte zu dem Kleinen: „Fritzle, guck, dort hinter dem Ofen ist ein Butzemann. Rühre mir den Butzemann nicht an, sonst beißt er dich." Schon damals kannte der Knabe keine Furcht, und er fühlte sich vielmehr versucht, seinen Mut an dem Unhold zu probieren. Er holte einen Stecken und schlug aus Leibeskräften in den Ofenwinkel. „Wart, du wüster Butzemann," rief er, „gehst du fort? du darfst meiner Mutter nicht den Butter fressen." Die Mutter kam zurück; was sieht sie? das Butterfaß liegt auf dem Boden, und der Boden ist mit Rahm bedeckt. „Was hast du gemacht, Fritzle?" — „Ich hab doch den Butzemann fortschlagen," erwiderte der Kleine. Von der Zeit an wird

wohl die Mutter Flattich ihre Kinder nicht mehr mit lügenhaften Popanzen geschreckt haben.

„Als ich ungefähr zehn Jahre alt war," erzählt Flattich, „so war ich als Amtmannssohn etwas gewaltthätig; ich warf den Leuten nach ihrem Geflügel u. s. w. Die Leute klagten bei meinem Vater. Er antwortete, er sei nicht immer um mich; es solle doch jedermann, dem ich etwas verderbe, mich selbst abstrafen; es sei ihm lieb, wenn ihm auch andere Leute seine Kinder helfen ziehen. Das thaten die Leute; sie straften mich ab, wenn ich etwas Unrechtes that, und es kam keine Klage mehr vor meinen Vater. Da lernte ich von Jugend auf die gemeinen Leute fürchten und war nicht grob gegen sie."

Noch ehe der junge Flattich ganz fünfzehn Jahre erreicht hatte, starb sein Vater, im Jahre 1728. Derselbe hinterließ kein Vermögen, aber die Mutter blieb ihrem Vorsatze getreu, den Johann Friedrich als Diener Christi das Evangelium verkündigen zu lassen. Sie schränkte sich sehr ein und mußte sich selbst wehe thun, um das Vorhaben hinauszuführen. Es ging für sie und den kleinen Studenten durch Not und Armut hindurch. Schon ganz jung mußte er täglich zwei Stunden weit nach Ludwigsburg zur Schule wandern und denselben Weg zurückgehen. Die Mutter steckte ihm einen Weck in den Sack; das war sein Mittagstisch. Aber er ließ sich genügen und behielt bis in sein hohes Alter eine besondere Liebe für die Armut.

Auf dem Schulwege vergnügte er sich besonders an dem Gesange der Vögel. Darüber erzählt er: „Als ich von Beyhingen nach Ludwigsburg in die lateinische Schule ging, hatte ich keine Ruhe, wenn ich eine Meise pfeifen hörte, bis ich sie in meinem Schlag in Beyhingen hatte. Dazu gab ich mir alle Mühe und lernte pfeifen wie die Meisen, und ließ nicht ab, bis ich sie heimbrachte."

Aus diesen Notizen aus Flattichs Familien- und Jugendgeschichte läßt sich schon einigermaßen erraten, was aus dem Kinde werden wollte. Es gilt nun noch den Mann zu nennen, der nach Gottes Rat diesem originellen Charakter den Stempel der ewigen Originalität fest aufdrücken sollte.

Im Mai 1729 durfte Flattich das Glück erleben, in die Klosterschule zu Denkendorf*) aufgenommen zu werden. Wir nennen es ein

*) Württemberg hat dieser Schulen, deren Fonds aus ehemaligen Klöstern stammen, vier. Sie rangieren etwa mit den drei obern Klassen der Gymnasien und sind für solche Knaben bestimmt, die sich dem Studium der Theologie widmen wollen. Diesen Freischulen ist es hauptsächlich zuzuschreiben, daß Württemberg stets eine fast überreiche Zahl von Studierenden der Theologie gehabt hat, und daß unter

Glück und meinen nicht bloß ein Weltglück, sondern ein weit höheres. Denn diese Anstalt besaß damals treffliche Lehrer. Unter ihnen leuchtete aber ein Mann hervor, Johann Albrecht Bengel. Dieser, von Kind auf in ununterbrochenem Umgange mit Gott stehend, ausgerüstet mit den trefflichsten Gaben, übte einen mächtigen Einfluß auf seine Zöglinge aus. Nicht bloß, daß sie zu seinen Füßen mit dem reichsten Wissen ausgestattet wurden, wohl der größte Teil nahm auch das Eine Notwendige mit ins Herz und Amt. Der junge Flattich faßte alsobald ein besonderes Zutrauen zu dem liebevollen, geistreichen Präceptor Bengel, der wirklich ein Vater seiner Schüler war. Bengel faßte auch ein Zutrauen zu dem unverdorbenen, frischen Jünglinge. Freilich war sein Wissen noch nicht weit her, besonders fehlte es ihm im Lateinischen. Wie er es anfing, diese Lücke auszufüllen, darüber erzählt er irgendwo: „Ich kam sehr schwach ins Kloster. Mein Prälat (Drommer) riet mir, ich sollte mich auch im Lernen angreifen. Ich fragte: Was soll ich lernen? Er antwortete, ich sollte lateinische Verse machen. Dies ging bei mir schwer." Aber es fiel ihm ein, mit welcher Beharrlichkeit er sich einst darauf gelegt hatte, den Gesang der Meisen zu lernen. So ließ er sich den Rat nicht zweimal sagen. Er machte eine Zeitlang nichts als lateinische Verse. Über dieser Beschäftigung traf ihn einst Bengel und stellte ihm vor, es wäre doch auch gut, anderen Gegenständen des Wissens obzuliegen. Flattich aber trieb sein Versemachen fort. Und was war die Frucht solcher Beharrlichkeit? Nach einem Jahre angestrengten Fleißes war er ein trefflicher Lateiner, so daß Bengel wahrhaft erstaunte und ihm von da an auch keine Vorschriften mehr erteilte, sondern sich mit der allgemeinen Mahnung begnügte, er solle nur lernen, was er wolle, und Fleiß gebrauchen.

Bengel hatte wohl recht gesehen, daß er einem solchen festen Sinn schon etwas zutrauen dürfte. Dies Zutrauen rechtfertigte er auch auf der Universität. Im Oktober 1733 bezog er das Stift in Tübingen. Mit großem Fleiße betrieb er die Mathematik und Philosophie und machte sie nebst den theologischen Studien zur Hauptsache. — In seinem inneren christlichen Leben läßt sich keine Zeit angeben, wo ein greller Übergang von Nacht zum Licht stattgefunden hätte. Es scheint eben, daß er wie Bengel in Kraft der heiligen Taufe und der daran angeschlossenen christlichen Erziehung von Gott gehalten wurde, bis unter des weisen, gottseligen Lehrers Leitung sein Herz in dem unbeweglichen Grunde, welcher

diesen so viele Söhne auch unbemittelter Lehrer sich finden. Die beiden Völter, Prof. Palmer in Tübingen, Prof. Auberlen in Basel — um diese bekannten zu nennen — sind Schulmeistersöhne.

ist Christus, mit Bewußtsein tief Wurzel schlagen lernte, und also für Zeit und Ewigkeit fest wurde. Während sonst junge Leute auf der Universität sich wiegen und wägen lassen von allerlei Wind der Lehre und zudem in ein leichtes Leben verfallen, sehen wir den Studiosus Flattich gewisse Schritte thun. „Er entzog sich aller Weltförmigkeit, Leichtsinn und Eitelkeit, und fürchtete sich, jemand zu gefallen," — sagt eine alte Lebensskizze von ihm. Sicher und gewissenhaft ging er in den Grundsätzen Bengels einher, dessen treuer Anhänger er war und bis an das Ende seines Lebens blieb.

So kam für Flattich allgemach die Zeit heran, wo sein eigener Schulbildungsgang ein Ende nehmen, und er selbst in den Beruf, andere zu bilden, eintreten sollte, und zwar in den zwiefachen: als Pfarrer und als Lehrer. In den ersteren war er von Jugend auf durch seine Mutter nach Gottes Willen eingewiesen worden, und er wurde ein Pfarrer, dessengleichen wenig wird gefunden werden. Zu dem zweiten entschied er sich, nach des Geistes Antrieb, in freiwilliger Wahl. Es ging damit so zu.

Durch seinen ernsten, festen Sinn zog er schon auf der Universität die Aufmerksamkeit der Professoren auf sich, so daß sie ihn, da er dürftig war, in würdige Familien als Informator empfahlen. Schon hier zeigte sich seine große Liebe zu der Jugend. Er hatte sie von seinem Lehrer Bengel, so zu sagen, geerbt. Es war ihm besonders wichtig und innigste Herzensangelegenheit, etwas zu lernen, was man auch in der Ewigkeit forttreiben könne. Er suchte, — und suchte, wie wir denken können, in der Schrift. Hier stieß ihm beim mehrmaligen Durchlesen des Neuen Testaments die Stelle 1. Kor. 13, 8—13 auf, in welcher der Apostel Paulus sagt, daß all unser Wissen Stückwerk sei und aufhöre, während Glaube, Liebe und Hoffnung bleiben, und die Liebe das Größte sei. Da wurde es ihm klar, daß das Christentum durchaus praktischer Natur sei; und alsobald war auch sein Entschluß gefaßt, er wolle der Liebe nachleben. Und da man sie am besten beim Unterrichten der Jugend beweisen könne, so verlegte er sich darauf, und blieb dabei bis ins höchste Alter. „Ich habe als Student in Tübingen," erzählt er, „viele Leute umsonst informiert, nur weil ich dienen wollte, und dies war auch der Grund, warum ich Kostgänger (Zöglinge) hielt."

Also um der Arbeit der Liebe willen (1. Thess. 1, 3) wurde Flattich ein Schulmeister. Der Pastorendienst that ihm noch kein Ge-

nüge; er war ihm noch nicht geistlich genug. Was denkt der Leser hierzu? — Wir müssen sagen: Wie viele große und kleine pädagogische Schriften durch unsere Hände gegangen sind, so ist uns doch kein erbaulicheres Wort — d. h. ein solches, was wirklich mehr erbauen, was mehr eine treibende Liebe zum Schuldienst und ein innerliches Wachstum in demselben erzeugen kann — vor die Augen gekommen ist, als dieser schlichte Bericht über Flattichs innere Berufung zum Jugendlehramt. Wenn alle Diener in Kirche und Schule solchen Berufes teilhaftig und gewiß wären: was fehlte dann noch? —

Ein kleiner, aber tiefsinniger Nachtrag zur Ergänzung des obigen Berichts möge noch hier stehen. In Tübingen bekam Flattich einst einen tiefen Eindruck von einer Musik (wahrscheinlich am Geburtstage des Herzogs), in welcher der geheime Rat Bilfinger die Worte singen ließ: „Es lebe der Herzog von diesem Tag, so lange er noch etwas verbessern kann." Der Herzog war streng, doch verbesserte er nichts, und starb nach etlichen Jahren. Es war Alexander. „Dies ging mir als damaligem Studenten," sagt Flattich, „im höheren Alter sehr zu Herzen, weil ich lange leben wollte, daß ich das Informieren anfing. Deswegen müssen viele bald sterben, weil sie nicht dienen und nichts verbessern. Gott läßt freilich hin und her auch einige Gottlose alt werden, welche aber lauter Verdruß sind, daß ihnen ein langes Leben zur Last ist."

So sehen wir also, daß Flattich einen reichen Ertrag, nicht nur an gewöhnlichem Wissen und Können, sondern an wirklicher Lebensweisheit und Lebenskraft aus seinen Lehrjahren in seine Lehrerjahre mit hinüberbrachte. Nicht zur gelehrten Spekulation hinneigend, aber sie schätzend und benutzend; begabt mit einem aufmerksamen Sinne, der aus jedem kleinen Erlebnisse eine fruchtbare Erfahrung zu machen verstand, und mit einem freien Mute, der den „bösen Butzemännern" aller Art entschlossen zu Leibe ging; in Entbehrung und Selbstverleugnung frühzeitig geübt; und endlich mit einem Herzen, das nur dem höchsten Herrn im schwersten Dienst sich verpflichten wollte: war er für sein Doppelamt als Praktiker in einer Art ausgerüstet, welche den segensreichsten Erfolg verbürgte. Durch eine lange, 50jährige Praxis hindurch hat sich diese Ausrüstung auch wohl bewährt.

Treten wir dieser Praxis näher. Ihr räumliches Gebiet ist nicht groß, zumal er auf Schriftstellerei sich nicht legte. Sie beschränkt sich auf die drei Gemeinden (Hohenasperg, Metterzimmern und Münchingen), in denen er wirkte; und in diesen war es wieder in besonderm Sinne

seine Familie samt den aufgenommenen Zöglingen, welche die allerheiligste Werkstätte seines Betens und Arbeitens bildete.

Es läßt sich voraussetzen, daß bei einem Manne, der so ganz und gar aus einem Guſſe, und dem die Pfarrgemeinde und Schule gleichsam nur eine erweiterte Hausgemeinde und Familienstube war, auch schon der erste Schritt zur Gründung des Hausstandes charakteristisch und merkenswert sein muß. Und so ist es. Kurz nach dem Antritte seines ersten Pfarramtes auf dem Hohenasperg, in einer Gemeinde von „Faulenzern und Bettlern", in seinem 29. Jahre, trat er auch in den Ehestand. Seine Braut war eine liebe, christlich-gesinnte Waise, die Tochter des verewigten Pfarrers Groß in Murr. Sie war ihm um so lieber, weil sie kein Vermögen besaß. Doch lassen wir ihn selbst reden. „Da ich Prediger auf dem Asperg wurde, so nahm ich mir vor, bei meiner Heirat auf kein Vermögen und sonst nichts zu sehen, damit ich ganz nach meiner Neigung heiraten könne. Es wurde mir zwar nachgehends der Vorwurf gemacht, daß ich Personen von größerem Vermögen hätte heiraten können. Ich gab aber zur Antwort, wenn ich mich behelfen und mit einer Wassersuppe vorlieb nehmen will, so geht es niemand nichts an." — Was die Familienchronik über sein Brautexamen erzählt und das Nähere über den Fortgang des also begonnenen Ehestandes, möge der Leser an dem oben angeführten Orte selbst nachlesen.

Wenn unser Bericht noch nicht geradenwegs zu Flattichs erziehlicher Thätigkeit hineilt, so werden sich die Leser hoffentlich nicht darüber wundern, wenigstens diejenigen nicht, welche unsere Grundabsicht begriffen haben. Nicht die angelernte Kunst eines ausgelernten pädagogischen Künstlers soll hier skizziert werden, sondern „ein pädagogisches Original", dessen gesamtes Wirken der Ausfluß einer „in sich vollendeten Persönlichkeit" war. „Wie er sich räuspert, wie er spuckt", läßt sich einem solchen Manne wohl abgucken; aber sein ganzes Thun verstehen und würdigen kann nur der, welcher seinen Geist versteht, und seinem Vorbilde nachfolgen nur der, welcher diesen Geist hat. Zum Verständnis von Flattichs innerstem Wesen müssen wir auch noch einen kurzen Blick in sein eigenes persönliches, in sein Familien- und pfarramtliches Leben werfen. Wir merken dabei besonders solche Züge an, welche zeigen können, wie bei ihm alles Äußerliche von dem Innersten aus geregelt wurde.

Glaube, Liebe und Hoffnung waren die starken Wurzeln, die er durch ein langes, 83jähriges Leben hindurch immer tiefer in den Grund des Heils einzuschlagen trachtete, und vermöge deren er so reichlich über sich Frucht trug. Was sein Freund Ötinger zum Titel eines

Buches machte, das ist sein Leben in der That: „Etwas Ganzes vom Christentum."

Drei Jahre vor seinem Heimgange befiel ihn ein Schlag, der besonders seine Füße lähmte. Die ganze Gemeinde nahm innigen Anteil an seinem Leiden und ließ es nicht an Gebeten für den herzlieben Papa fehlen. In einem Kreise seiner Pfarrkinder wurde die Frage aufgeworfen, warum der Herr diesen frommen und getreuen Knecht so sehr leiden lasse. Da man keine genügende Antwort fand, so schlugen einige vor, ihn selbst zu befragen; andere fürchteten, ihm damit wehe zu thun. Ein paar Brüder gingen hin und sprachen ihm ihr Anliegen aus. „Do han i jetzund", erwiderte der Dulder im Lehnstuhl, „das ist ein artliches Geschwätz. Wenn der Zimmermann aus einem rauhen Eichenstamm ein schönes Gemächte fertigen will, so muß er auch manchen schweren Schlag thun und viele große Späne abhauen, und dann ist der Eichenstamm noch nicht poliert und geschliffen. Und der Mensch soll doch poliert und geschliffen, das ist, vollendet und für den Himmel zugerichtet werden."

Die Bibel ward ihm als eine Quelle des Lichtes, des Trostes und der Kraft immer lieber und werter. Schon viele Jahre brauchte er kein anderes Buch mehr als sie und Bengels Gnomon des Neuen Testaments. — Weil er erlebt hatte, daß seine Mutter und seine Schwester im Alter kindisch geworden waren, so fürchtete er sich davor, und wählte eben ein fleißiges Bibellesen als Schutzmittel dagegen. Da konnte man den 83jährigen Papa noch aus der Bibel abschreiben sehen. Sein Geist blieb auch klar bis zum letzten Atemzuge. — Da er die Überzeugung hatte, daß ein Christ im Schweiß des Angesichts sein Brot essen müsse, bis er zur Erde werde, so nahm er noch Zöglinge an, als er schon nicht mehr fortkommen konnte und im Lehnstuhl sitzen mußte. — An seiner einfachen Lebensweise änderte er auch im spätesten Alter nichts. Wein und Kaffee trank er nicht, Fleisch und Gemüse überließ er andern, sein Brei und hie und da seine „Knöpfle" blieben sein Gericht, und wenn er sich rechtfertigen mußte, pflegte er zu sagen: „Ich will nicht als ein Schlecker in die Ewigkeit gehen." So war es kein Wunder, daß Verdrießlichkeit und Ungeduld, die sich so oft als böse, lästige Gäste des Alters einstellen, von seiner unverwüstlichen Heiterkeit zurückgedrängt wurden. Ein wohlthuender Schmelz lag über dem ganzen Wesen unseres Münchinger Simeons ausgebreitet; es war das Gebet, wodurch er die Kräfte der zukünftigen Welt in sein Herz und Leben herabzog. Daher kam es denn auch, daß, wenn einem seiner Kinder das Leben fast zu schwer werden wollte, der teure Papa sie tröstete und für sie in den Riß trat und sagte: „Ich will für euch beten und für euch glauben." — Ihm

wurde das Leben nicht zur Last, und er konnte jemandem, der von ihm glaubte, er habe ein rechtes Verlangen abzuscheiden, entschieden erklären: „O, ich danke Gott alle Morgen, wenn ich aufwache, daß ich noch am Leben bin; denn ich habe noch sehr viel zu lernen, und je mehr ich abgestreift werde von allem Kreatürlichen, desto mehr reife ich zur Auferstehung."

Über die Quelle seines fröhlichen, jugendlichen Geistes giebt er in einem Briefe an seine Tochter einen merkenswerten Fingerzeig. „Der junge S., welcher bei dem alten, 78jährigen B. im Hause ist, sagte mir, daß derselbe zwar keinen Mangel an Lebensmitteln habe, aber sehr verdrießlich sei und immer verdrießlicher werde; worauf ich zu ihm sagte, junge Leute seien deswegen vergnügt und fröhlich, weil sie wachsen. Wenn man also auch im Alter vergnügt sein wolle, so müsse man sich auf den Spruch legen: Wachset in der Gnade und Erkenntnis rc. 2. Petr. 3, 18."

Zum ganzen Flattich, wie er leibte und lebte, gehören aber noch zwei wesentliche Außenstücke: seine schlechte Kleidung und sein: „Do han i jetzund" (da habe ich nun). Daß auch diese sonderlichen Äußerlichkeiten mit seinem innersten Denken zusammenhingen, läßt sich wohl vermuten; wie sie aber in erster Ursache damit zusammenhingen, wird nicht leicht jemand erraten, und doch ist dies so charakteristisch für seinen inwendigen, wie die Absonderlichkeiten selbst für seinen äußern Menschen. — Für die „Armen-Uniform" entschied er sich schon in der Jünglingszeit. Er war nämlich schön von Angesicht, und es schien ihm, als ob zu seinem und anderer Schaden die Augen auf ihn gerichtet wären. Er aber wollte sich selbst nicht, und andern nur zum Guten und zur Besserung gefallen (Röm. 15, 1—3). — Die wunderliche Phrase, mit der er später gewohnheitsmäßig seine Reden einzuleiten und zu begleiten pflegte, war gleichsam eine Narbe, die er aus dem Kampfe wider sein angeborenes heftiges Temperament davongetragen hatte. In der Jugend war er nichts weniger als geduldig und sanftmütig. Weil er das fühlte und öfters erfahren mußte, daß er in der Hitze ein zu rasches Wort sprach, so dachte er auf eine Redensart, die Zeit brauche und nichts sage, damit er sich inzwischen besinnen könne. So verfiel er auf sein: „Do han i jetzund", samt etlichen Variationen z. B. „Jetzund do han i do." —

Flattichs Haushaltung war nicht auf Vermögen, sondern auf Segen angelegt. „Die meisten Menschen," sagt er einmal, „glauben keinen Segen und sammeln für die Kinder Vermögen, damit sie nicht zu glauben brauchen." Er hielt auch dafür, daß Geben seliger sei als

Nehmen, und wir finden nicht, daß ihn dieser Glaube im Alter gereuet habe.

Die Zöglinge machten seinen Haushalt weitläufig und beschwerlich, und so konnte in demselben manches versäumt und verderbt werden. Das kümmerte ihn aber nicht sehr. „In einer weitläufigen Haushaltung muß man auch manches schwinden lassen,“ meinte er, „damit man nicht wider die Liebe handelt; ja man muß sich mehr an den Segen Gottes halten, als man dadurch erzwingen will, daß nichts versäumt, verderbt und entwendet werde.“ Mit einer gewissen Gleichgültigkeit konnte er den Verlust irdischer Dinge tragen. Einst fiel ihm von einem Vetter eine kleine Erbschaft zu. Es fand sich bald Gelegenheit, sie in kleineren Sümmchen ausleihen zu können. Im Verlauf von etlichen Jahren ging aber ein Kapitälchen nach dem andern verloren, im ganzen an 1000 Gulden. Das Ding machte ihm viel zu schaffen, nicht der Verlust des Geldes, sondern die Ursache davon. Als er sich endlich erkundigte, wie denn der Vetter zu seinem Vermögen gekommen sei, da hörte er, es wäre nicht mit rechten Dingen zugegangen. „Do han i jetzund,“ sagte Flattich, ganz beruhigt durch den ihm gewordenen Aufschluß, „es ist wohl fort; unrecht Gut kommt nicht auf den dritten Erben.“ — Es ist wohl in den meisten Häusern der Fall, daß, wenn etwas zerbrochen worden ist, ohne daß es jemand gesehen hat, niemand schuldig sein will. Davon hat Flattich in seinem Hausstande, der aus 20—25 Personen bestand, ohne Zweifel reichlich Erfahrung gemacht. Er wußte aber guten Rat; freilich nicht für die zerbrochenen Sachen, denn darum sorgte er nicht, sondern dafür, daß die Leute nicht in Lügen und Not kämen. Unter den verschiedenen Winkeln des Pfarrhauses hatte er einen, der ganz besonders für die Scherben bestimmt war. Wurde dann etwas zerbrochen, so hieß es: „Tragt's in den Niemands-Winkel.“

Über die Bedeutung seines andern Haushaltungs-Grundsatzes: „Schlecht und recht“, — schrieb er einst an eine verheiratete Tochter: „Es hat mir wohlgefallen, daß du mir kürzlich geschrieben, du wollest bei der Auferziehung deiner Kinder Gott um Weisheit und Kraft bitten und auch um seinen guten Geist, welcher dich und deine Kinder leiten und führen wolle. — Als kürzlich ein hiesiges Weib mir sagte, daß sie so viel mit ihren Kindern zanken müsse, so sagte ich ihr: weil man in früheren Jahren die Kinder sehr schlecht gekleidet und ihnen nichts Kostbares gegeben habe, so hätten die Mütter nicht so viel mit ihren Kindern gezankt, als jetzt, da man die Kinder besser kleide. Denn weil die Kinder unachtsam und leichtsinnig sind und daher manches verderben und verlieren, so verursacht solches viel Zanken. Man soll daher auch bei den Kindern den

Spruch wohl beachten: Schlecht und recht, das behüte mich. Ps. 25, 21. Damit man aber diesen Spruch desto besser versteht, so muß man den andern dazu nehmen: Gott hat den Menschen aufrichtig gemacht, aber sie suchen viele Künste (Pred. 7, 30). Denn je mehr man bei den Kindern und in der Haushaltung verkünsteln will, desto mehr Unruhe bekommt man; weshalb ich auch selbst mich immer mehr auf das Simple lege, weil ich erfahre, daß man dadurch von vielen Sorgen frei wird."

Als Pfarrer machte Flattich sein Probe-Meisterstück — wenn man so sagen darf — unter den Faulenzern und Bettlern auf dem Hohenasperg. Fünf Jahre wirkte er hier, und er hatte bei seinem Abgange die Freude, seinem Nachfolger eine Gemeinde von wackern, ordentlichen Hausvätern, die ihr tägliches Brot mit einem herzlichen Vaterunser essen konnten, zu hinterlassen. Wie er diese Umwandlung angegriffen und ausgeführt hat, ist in seiner Biographie nachzulesen; aber zum Nachmachen gehört wohl noch etwas mehr als diese Wegweisung.

In unsern Tagen ist in kirchlichen Blättern und selbst auf der Kanzel oft und viel von der Bedeutung des geistlichen „Amtes" die Rede. Es will uns aber bedünken, als ob selbst die eifrigsten Vertreter der geistlichen Amtswürde sich bis zu der Höhe der Flattich'schen Auffassung noch nicht hätten aufschwingen lernen. Noch höher hinauf! — müßte man ihnen im Blick auf seinen Standpunkt zurufen. Diese seine hohen und ernsten Begriffe von einem Pfarrdienste suchte er einst einem Kollegen deutlich zu machen, der behauptet hatte, daß man vor einem Pfarrer als einem Priester besondere Hochachtung haben müsse. „Ich antwortete ihm," erzählt Flattich, „daß die Pfarrer gemeiniglich nur auf die Rechte eines Priesters sehen, nämlich, daß man ihnen glauben und sie im Leiblichen erhalten solle, hingegen bedenke man nicht leicht, was für Pflichten einem Priester obliegen. Denn weil Christus als der Hohepriester sich ganz für die wahre Wohlfahrt der Menschen aufgeopfert, so müsse derjenige, welcher ein christlicher Priester sein wolle, Vermögen, Ehre, Gesundheit und Leben für die Wohlfahrt anderer Menschen aufopfern. Man muß daher auch unter gutgesinnten Pfarrern einen Unterschied machen: ob sie gute Lehrer, oder ob sie auch Priester sind." Flattich jagte beidem nach; er suchte in allen Stücken zu wachsen an dem, der das Haupt ist. — An seinen Schwiegersohn, den Stiftsamtmann Trautwein, schreibt er einmal über denselben Gegenstand: „Sie haben mir kürzlich geschrieben, daß wegen der Materie, nach welcher ein Geistlicher sich auf die Liebe legen und sich nicht in weltliche Sachen einlassen solle, ein Pfarrer Ihnen zur Antwort gegeben, daß ein Geistlicher ein starker Mann sei, wenn er auch Macht habe, im Weltlichen zu wirken, indem

auch Melchisedek König und Priester sei. Man muß aber bei dem Königreich und Priestertum auf Christum sehen, indem Christus ein Hohepriester war nach der Ordnung Melchisedeks, Hebr. 6, 20. Christus aber, da er auf der Welt war, hat keine weltliche Macht ausgeübt, sondern er nahm Knechtsgestalt an und war gehorsam bis zum Tode, und erst nach seiner Auferstehung und Himmelfahrt wurde er erhöhet. Christus hat auch in dieser Welt das geistliche und weltliche Amt voneinander abgesondert, indem er zu seinen Jüngern sagte: Die weltlichen Könige herrschen, und die Gewaltigen heißt man gnädige Herren; ihr aber nicht also. Luk. 22, 25." —

Daraus ist deutlich, daß bei Flattich auch im Pfarramt seine Originalität in dem vom Himmel gekommenen Original wurzelte. Aus dieser Quelle hatte auch alles natürlich Eigenartige an ihm seine Weihe, seine Lieblichkeit und Gesalzenheit.

Auf seine pastorale Wirksamkeit können wir hier nicht eingehen. Einige Beispiele mögen doch hier stehen, zur Veranschaulichung, wie St. Pauli teuerwerte Vermahnung Kol. 4, 6 — namentlich wert für Prediger und Lehrer — in ihm Leben und Gestalt gewonnen hatte.

Einst ging er zu Fuß von Münchingen nach Stuttgart. Es war gerade nachmittags an des Herzogs Geburtstag. Da kam der Herzog selber geritten. Schon von weitem rief er dem unscheinbaren Pfarrer von seinem hohen Schimmel mit heiterer Laune zu: „Nun, Flattich, was hat Er heute gepredigt an meinem Geburtstage?" — Flattich antwortete schnell und besonnen: „Do han i jetzund, Ew. Durchlaucht, was werd i predigt han; i han predigt: Die Fürsten sollen fürstliche Gedanken haben! (Jes. 32, 8)." — Dieser Mann — es war der Herzog Karl — der so viel unfürstliche Gedanken hatte, fühlte sich dadurch getroffen, und soll in ernstem Nachdenken fortgeritten sein.

Ein General sagte ihm einmal, er habe in seinen jüngern Jahren oft über den Zustand nach dem Tode nachgedacht, und auch andere gefragt, was sie davon hielten. Allein, da man ihn darüber ausgelacht, so habe er sich vorgenommen, nichts mehr davon zu reden. Er wünsche aber doch zu erfahren, ob man etwas Gewisses davon wissen könne. Flattich fragte ihn, ob er glaube, daß er nach dem Tode nicht mehr General sei, und daß er sein zeitliches Vermögen dann nicht mehr haben werde? Ja, sagte er. Ob er es gewiß wisse? Ja, er zweifle nicht daran. So wissen Sie also, sagte Flattich, etwas Gewisses von dem Zustande nach dem Tode. Mithin fangen Sie bei dem an, was Sie jetzt gewiß wissen, daß Sie nach dem Tode nicht mehr sind, was Sie jetzt sind. — Der Frau von L. gab er eine ähnliche Antwort, als sie ihm klagte: Wenn sie im Neuen

Testament lese, so verstehe sie so wenig. Er erwiderte: „Wer da hat, dem wird gegeben. Wenn man im Worte Gottes liest, so muß man das thun, was man versteht, und um den Geist Gottes bitten, daß er einen erleuchte."

Was seine Predigten betrifft, so gingen sie immer auf den Mittelpunkt des wahren Christentums, und das ist Jesus Christus. Als ihm einmal von einem Freunde über einen Vikar geschrieben wurde, der mit seinen Bauern Verdruß bekam, weil er zu scharf auf Abschaffung ihrer verjährten Mißbräuche drang, antwortete er: „Ich halte für ratsamer, daß man nicht bei den Mißbräuchen, sondern bei dem Glauben an Christum anfängt, indem die Apostel die Menschen zuerst auf den Glauben geführt und alsdann den Gläubigen gesagt haben: Leget ab die Werke der Finsternis. Heutiges Tages gehet es im Christentum oft durch Umwege, nämlich, daß man aus einem wilden Heiden ein ehrlicher Heide, aus einem ehrlichen Heiden ein Jud, und aus einem Juden erst ein Christ wird."

Die Sicheren und Schwerhörigen konnte er aber unter Umständen auch auf die handgreiflichste Weise aufrütteln und ihnen die Wahrheit in die Ohren schreien. In Münchingen sah er einen gewissen Bürger Sonntag für Sonntag und sonst noch regelmäßig in der Kirche. Es hatte auch den Anschein, als ob dieser Mann fleißig aufmerke, und doch blieb er in Sinn und Wandel der alte. Da ließ ihn Flattich einst zu sich kommen und schenkte ihm ein Paar Schuhe. Der Beschenkte konnte sich vor Staunen nicht erholen. Flattich löste ihm das Rätsel: „Do han i jetzund, das ist, weil Ihr so fleißig in die Kirche geht." Als der Mann sich durch das Lob sehr geehrt fühlte, fügte der Pfarrer hinzu: „Es ist, damit Ihr nicht in allen Teilen zu Schaden kommt. Nutzen für Euer Herz und Wandel nehmt Ihr doch nicht mit aus der Kirche heim. Darum hab' ich gedacht, ich wollte Euch doch wenigstens ein Paar Schuhe ersetzen, die Ihr bei Euerm vergeblichen Kirchgehen wohl zerrissen habt." Wie es gewirkt, das salzige Wort, weiß man nicht. Es gab aber Stoff zum Nachdenken.

In jener Zeit kamen auch in Württemberg die Privatversammlungen lebendiger Christen, die collegia pietatis, wie Spener sie nannte, und damit auch der Spottname „Pietisten", auf. Flattich war ein Freund dieser Versammlungen, obwohl wir nicht finden, daß er, wie sein Schwiegersohn Hahn, solche Zusammenkünfte ins Leben gerufen und geleitet habe. — Als ihm der Oberst Nikolai einmal seine Verwunderung darüber ausdrückte, daß gemeine Leute Erbauungsstunden hielten, antwortete Flattich: „Do han i jetzund, wenn der Gelehrte noch so viel zu reden weiß von den Eigenschaften des Weins, der Bauer aber trinkt den Wein und läßt

sich in die gelehrten Erklärungen nicht ein; welcher weiß dann am besten, wie der Wein beschaffen ist?" — Überhaupt ließ er auf seine lieben Pietisten nichts kommen. An der Tafel seines Orts-Patrons, des Herrn von Harling, kam einmal auch die Rede auf die Pietisten. Einige der anwesenden vornehmen Herren meinten, man träfe jetzt überall solche Leute, wohin man auch gehe. Woher denn dieses komme? und was ein Pietist sei? fragten sie den lieben Pietistenpfarrer. „Wenn Sie Ihren Hund da hart halten," erwiderte er dem Gastgeber, „und den ganzen Tag auf ihn einschlagen, was thut Ihr Hund?" Dieser sagt: „Er geht durch." „Und wenn er durchgeht, was thut er alsdann?" — „Er sucht einen andern Herrn, bei dem er es besser hat." Darauf versetzte Flattich: „Sehen Sie, gnädiger Herr, auf die gemeinen Leute schlägt jedermann zu: der Herzog schlägt auf sie hinein, die Soldaten schlagen auf sie hinein, und die Beamten schlagen auf sie hinein. Das stehen sie nicht aus und gehen also durch; sie suchen einen andern Herrn, sie suchen Christum, und wer Christum sucht, der ist ein Pietist."

Von einem faulen Christentum, dessen Inhaber das Privilegium zu besitzen glauben, sich's auf ihren „Pfühlen unter den Häupten und Kissen unter den Achseln" recht bequem machen und über die unbußfertige Welt schelten und seufzen zu dürfen, hielt er nicht viel, und seine Münchinger Pietisten auch nicht. Davon giebt er in einem Briefe eine lehrreiche Geschichte. Ein Mann aus einem andern Orte erzählte nämlich einem Münchinger, daß er schon vor neun Jahren zu dem Leben in Christo erweckt worden sei. Auf die Frage, wie viele Pietisten es in seinem Orte gebe, erwiderte jener, er sei ganz allein. „Ihr seid schon neun Jahre erweckt," versetzte der Münchinger, „und seid noch allein? So müßt Ihr kein rechter Christ sein." Ganz bestürzt ging der Mann aus Münchingen fort. Einige Zeit nachher kam er wieder dorthin und zu demselben Manne, der ihm die Wahrheit so gerade heraus gesagt hatte, und zwar mit herzlichem Danke dafür. Er habe, so erzählte er jetzt, über sich nachgedacht und einen „Butzen" an sich gefunden, woran man sich in seinem Dorfe gestoßen habe. Weil er nun diesen Butzen abgelegt und auch sonst in seinem Christentum ernstlicher geworden sei, so kämen jetzt zwölf Personen aus dem Orte bei ihm zusammen und hielten eine förmliche Versammlung.

Treten wir jetzt an das Gebiet heran, in welchem Flattich im vollsten Sinne wie in seinem Elemente lebte und waltete; wir meinen sein Wirken als Informator.

III.

Mit welchen Grundgedanken Flattich sich der Erziehung der Jugend widmete, ist früher schon angedeutet worden: er trachtete nämlich nach Hohem, darum hielt er sich herunter zu den Niedrigen; er begehrte in der Liebe, in der Sanftmut und Demut stark zu werden, darum erwählte er lieber mit den Schulleuten im beschwerlichen, ungeehrten Dienst an der Jugend Ungemach zu leiden, als zeitliche Ergötzlichkeit und Ehre zu haben; denn er sah an die Belohnung.

Das Äußere, den Umfang seines informatorischen Arbeitsgebietes beschreibt er selbst also:

„Anfänglich (als Student) habe ich bloß informiert; hernach (als Hauslehrer) hatte ich Information und Zucht beisammen; nun kam (im Pfarramte) zur Information und Zucht auch die Kost und mithin eine gänzliche Übergabe der Zöglinge, und mußte ich deswegen in dieser Einrichtung auf Lernen, Gemüt, äußerliche Sitten, Erhaltung und Herstellung der Gesundheit und Bewahrung vor allerlei Übel zugleich sehen. Die Kostgänger, die ich angenommen, sind von allerlei Alter, Fähigkeit, Ständen und Vermögensumständen, auch zu allerlei Ständen gewidmet gewesen, nämlich zu Geistlichen, Juristen, Medicis, Soldaten, Skribenten, Kaufleuten 2c. Im Alter waren sie öfters so ungleich, daß ich sie vom 10. Jahre bis zum 20. beisammen hatte, und ebenso auch nach dem Stande, von des Generals Sohn bis auf eines Schulmeisters Sohn. In meinem ersten Dienst (Hohenasperg) ist die Zahl der Kostgänger nicht höher als auf neun gestiegen, hier aber (in Metterzimmern) ist solche meistenteils von 12—16; und von denen, welche studiert haben, sind einige 5, 6 bis 10 Jahr aneinander bei mir geblieben." —

Daraus kann man sich von der Art und dem Umfange seiner Arbeit eine ungefähre Vorstellung machen.

Leider reicht sowohl der Raum wie unsere Kraft nicht zu, den Flattichschen Erziehungsgeist in der ganzen Fülle seiner Lichts- und Lebenskräfte und nach der reichen Mannigfaltigkeit seines Waltens darzustellen. Wir wollen daher versuchen, einige Kardinalfragen der Erziehung durch eine geordnete Zusammenstellung von Citaten aus seinen Aufsätzen und Briefen wie einzelner Züge aus seinem Leben unter den hellen Schein des ihm verliehenen Lichtes zu bringen. So erhält der Leser nicht nur einen Einblick in seine pädagogische Theorie, sondern da bei ihm, wie sein Leben erweist, Wort und That eng verbunden waren, auch zugleich ein deutliches Bild seiner informatorischen Praxis.

Wie der Adel, oder die Gemeinheit der einzelnen Menschenseele vor allem daran zu bemessen ist, wohin ihr Sehnen und

Trachten geht, so charakterisiert eine pädagogische Theorie sich zunächst in dem, was sie als Erziehungsziel setzt. Mit Flattichs Äußerungen hierüber machen wir also billig den Anfang.

„Man meint öfters" — sagt er in den „Anmerkungen über das Informationswerk" II. Abteilung S. 79*) — „wenn junge Leute nur gescheit werden, es geschehe wie es wolle, so sei es recht und gut. Man bedenkt aber nicht, daß es sehr gefährlich ist, wenn junge Leute auf eine böse Art gescheit werden. Arglistigkeit ist keine Klugheit. Der Verstand kann zwar an dem Bösen ziemlich ausgebildet werden, allein da das Böse mit ausgebildet wird, so wird mehr Übels als Gutes angerichtet. Denn das Böse nimmt das Herz ein, und da der Verstand sich nach dem Herzen richtet, so wird der Verstand auch böse und verfinstert. Daher Leute, welche öfters im Bösen guten Verstand beweisen, im Guten ganz thöricht und ungeschickt sind. Es geschieht auch, daß man solchen jungen Leuten, welche fleißig lernen und guten Verstand zeigen, alles Böse übersieht, und bedenkt nicht, daß solches schädlich sei. Denn wenn man schon nicht so geschickt und gescheit ist, so kann man dennoch in der Welt ehrlich fortkommen, auch die Seligkeit erlangen. Aber um einen bösen Menschen steht es im Zeitlichen und Ewigen gefährlich. Wenn Eltern und Lehrmeister aus jungen Leuten große Leute in der Welt machen wollen, damit sie sich selbsten auch einen großen Namen machen mögen, so dringen sie mit aller Macht auf einen rechten Verstand und Geschicklichkeit, es mag hernach Böses mit unterlaufen, was da will; allein sie betrügen sich selbst, denn entweder werden die jungen Leute nicht viel oder sie haben Undank davon."

S. 80, a. a. O. heißt es weiter: „Es sind an dem menschlichen Leibe zwei Hauptstücke, nämlich das Herz und das Hirn. In dem Herzen geschieht der Umlauf des Geblüts, worinnen das Leben besteht, und vermittelst des Hirns geschehen die Empfindungen und Bewegungen (Handlungen). Weil aber die Empfindungen und Bewegungen das Leben supponieren, so ist das Herz der wichtigste Teil. Auf gleiche Weise kann man auch in der Seele zwei Principia annehmen, davon das eine dem Herzen, das andere dem Hirn gleicht, wie denn merkwürdig ist, daß der Geist Gottes in der heiligen Schrift so viel von dem Herzen spricht, worinnen das Gewissen und die Affekte ihren eigentlichen Sitz haben mögen, ungeachtet die Philosophie einzig und allein auf den Verstand dringet, weil sich solcher deutlich erklären läßt.

*) Die Citate sind aus dem obgenannten trefflichen Buche: „Leben und Schriften des M. J. F. Flattich", von K. Ledderhose.

Wahr ist es, daß durch angenehme Empfindungen die Aktivität des Leibes kann vermehrt und durch widrige vermindert werden. Allein deswegen besteht das Leben nicht im Hirn, sondern die Quelle des Lebens ist im Herzen zu suchen. Und gleiche Bewandtnis hat es mit der Seele; denn der Verstand kann der Aktivität der Seele zwar aushelfen, allein er ist nicht die Quelle davon. Leben und Licht sind sowohl in der Seele als im Leibe unterschieden. Man findet deswegen auch, daß alle Vorstellungen, die durch den Verstand gehen, ganz unkräftig sind, wenn das Herz von etwas recht eingenommen ist. Wie man bei jungen Leuten den Verstand bessern könne, hat man unterschiedliche Mittel ausfindig gemacht. Wie man sich aber in Ansehung des Herzens zu verhalten habe, wird man am besten aus dem göttlichen Worte lernen können, indem solches in der Philosophie noch ein dunkles Wort ist. Wer aus einem jungen Menschen einen bloßen Weltmenschen machen will, der künftig Ehre, Reichtum und Freude erlangen möge, der hat freilich sich um das Herz nicht zu bekümmern, indem das Herz ohnehin von Natur zu solchen Dingen geneigt ist. Daher man auch gemeiniglich nur darauf bedacht ist, wie man junge Leute gescheit und geschickt machen und ein äußerliches Wohlverhalten zuwege bringen möge. Aber bei mehreren Jahren faßt das Böse Wurzel und äußert sich mit einer Dauer und Heftigkeit. Eine junge Katze spielt anfänglich mit einer Maus; wenn sie aber älter wird, so geht sie mit einem Grimm auf sie los und frißt sie, ohnerachtet sie nicht dazu angeführt worden."

Daß Flattich solche Grundsätze hinsichtlich der Erziehungsziele, wonach er die Intelligenz dem Gewissen und die Ehre vor Menschen der Ehre vor Gott, kurz: das Zeitliche dem Ewigen aufs entschiedenste unterordnete, nicht zum Staat im Munde führte, sondern als Regulative des höchsten Unterrichtsherrn im Himmel auch wirklich durchführte, beweist am besten die Art, wie er Unterricht und Erziehung der eigenen Kinder leitete. Er erzählt daraus einen merkenswerten Zug in einem Briefe an seine verheiratete Tochter (S. 97): „Da du mich um Rat gefragt, ob du deinen Sohn von neun Jahren in eine andere (höhere) Schule thun und deswegen diesen Winter nach Nürtingen in die Kost geben sollest, damit er übers Jahr ins Landexamen kommen könnte; so ist in gegenwärtiger Zeit nicht gut, einen Rat geben, weil bei der jetzigen Auferziehung der Jugend so sehr viel übertrieben wird. Da ich mit meinem ältern Sohn ins Examen nach Stuttgart ging, so sagte ein Konsistorialrat zu mir, man wundere sich, daß mein Sohn nicht mehr Geschicklichkeit habe, und von mir nicht wohl unterrichtet werde, da ich mich doch schon so lange mit dem Unterricht junger Leute abgegeben habe;

worauf ich antwortete: Ich begehre nichts zu verkünsteln und zu erzwingen, und suche auch keine Ehre aufzuheben, und weil ich gern ein Dorfpfarrer sei und bleibe, so verlange ich auch mit keinem Kinde hoch hinauf. Man wollte mir solches übel nehmen, daß ich die Vornehmen nicht höher ehre; allein ich blieb bei dem Spruch: Liebes Kind, bleibe gern im niedrigen Stand, das ist besser, denn alles, da die Welt nach trachtet (Sirach 3, 19)."

Weiter sagt er über die Erziehungsziele:

„Ein Lehrmeister hat vornehmlich auf drei Stücke zu sehen: daß er ein gutes Gemüt pflanze, daß er die jungen Leute zur Überlegung bringe, und daß er ihre Gesundheit erhalte und stärke. Fehlt eins von diesen drei Stücken, so ist es ziemlich gefehlt. Wo kein gutes Gemüt ist, da wird das Lernen zu lauter Gift. Wo keine Überlegung ist, da kann man das, was man gelernt hat, nicht nützlich anwenden. Wo die Gesundheit fehlt, da wird man bei weiterem Fortgang im Lernen gehindert, und in späteren Jahren nicht recht brauchbar" (II, S. 67).

Flattichs Erziehungspraxis umfaßte also den ganzen Menschen, d. i. sie ging auf Bildung des Herzens, der Intelligenz und des Leibes. Er war einsichtig genug, zu wissen, daß keins dieser Stücke vernachlässigt werden darf; als erleuchteter Christ wußte er aber auch, daß des Menschen innerstes Wesen verkehrt und verdreht ist, und eine wahrhaft christliche Bildung nicht als Resultat einer bloßen Entwicklung zu begreifen ist, sondern „eine Erneuerung im Geist des Gemütes," eine neue Einpflanzung göttlicher Lichts- und Lebenskräfte als das Eine, was vor allem not ist, voraussetzt. Dabei war er aber weit entfernt davon, durch beständiges Bombardieren auf die Herzen der Zöglinge gleichsam treibhausmäßig auf ihre Bekehrung loszueilen. Es war eben eine große Weisheit in diesem Manne: er hatte an der göttlichen Erziehungskunst sein Muster genommen, er hatte warten gelernt. In Bezug auf diesen überaus wichtigen Punkt sagt die sechste These in seinem „Sendschreiben von der rechten Art, Kinder zu unterweisen," kurz und treffend:

„Die Frucht wächst auf einem Strohhalm und ist in Spreu eingekleidet, und kann der Same ohne beides nicht wachsen und zeitig werden. Mithin fragt sich's, was bei den jungen Leuten gleichsam der Strohhalm und die Spreu seien, wodurch und worinnen der Verstand und der Wille gleichsam wachsen. Denn indem man bloß auf die Hauptsache dringen will, und andere Dinge als unnötig ver-

wirkt, so hindert und verdirbt man die Hauptsache." (I, S. 53.)

Bezeichnend für die Art, wie Flattich die Erziehungszwecke nach ihrer Wichtigkeit ordnete, ist auch noch folgendes Wort (II, S. 67):

„Es ist die äußere Annehmlichkeit, Freundlichkeit und Munterkeit bei jungen Leuten etwas Schönes, so daß sie damit oft besser in der Welt fortkommen, als andere mit Geschicklichkeit. Wenn man sie aber sowohl zum Lernen, als andern Dingen, so ihnen sauer geschehen, allzuscharf anhält, so verlieren sie leicht solche äußerliche Annehmlichkeit. Wenn man also wahrnimmt, daß Gott einem jungen Menschen solche Annehmlichkeit gegeben hat, so muß man sich hüten, daß man ihm durch Schärfe solche benehme. Dies mag auch wohl mit Ursache sein, daß man Mädchen nicht so ernstlich zum Lernen anhält."

Die angeführten Äußerungen werden hinreichen, Flattichs Ansicht von den Erziehungszielen zu charakterisieren und zu zeigen, wie sicher hierin sein Blick war. Dieselbe Wahrheit und Klarheit des Urteils treffen wir in seinen Gedanken über die verschiedenen Voraussetzungen, Bedingungen und Mittel der Erziehung.

„Es kommt beim Pflanzen" — sagt er in der ersten These des vorgenannten Sendschreibens (I, S. 52) — „auf drei Stücke an: nämlich auf den Segen Gottes, auf die Natur und auf die Kunst der Menschen, welche in einer überlegten Arbeit besteht. Es ist also die Frage, was man in der Information und Auferziehung junger Leute Gott und der Natur überlassen, und wie weit die Kunst gehen, und wie solche Kunst erlernt und angewendet werden soll."

Gottes Segen, die Natur und die Kunst kommen aber nicht bloß in jedem einzelnen Falle, wo erziehlich gewirkt wird, in Betracht, sondern über und vor allem einzelnen menschlichen Wirken und Veranstalten stehen für die Auferziehung der Jugend göttliche General-Ordnungen, -Anstalten und -Bedingnisse, als eine Offenbarung von des allweisen Gottes pädagogischer Kunst in den Werken der Schöpfung zum Segen der Menschenkinder, also daß auch die Thoren keine Entschuldigung haben.

Zu diesen General-Ordnungen gehört in erster Linie: die Familie und in derselben für das erste Kindesalter insbesondere wieder: der Mutterstand; — an welchen pädagogischen Urstiftungen jede menschliche Institution, die darüber hinaus wirken soll, ihr Maß zu nehmen hat.*)

*) Daraus folgt: Je weiter eine Schuleinrichtung sich von der Familienordnung entfernt, desto weiter entfernt sie sich von Gottes Ordnung und desto geringer ist ihr

Wie hoch Flattich von der ältesten Erziehungsanstalt, der Familie, dachte, geht am klarsten daraus hervor, daß er in seinem Informationswerk nicht aus den Grenzen des Hauses herausging. Er war kein „Instituteur", wollte auch keiner sein, sondern ein Hausvater, der fremde Kinder mit den eigenen erzog. Seine Familie wohnte nicht im Institut, sondern das Institut in der Familie. Hausvater, Schuldirektor, Klassenlehrer, Fachlehrer — das alles war Flattich in eigner Person. Ob bei den gesteigerten Unterrichtsansprüchen heutzutage ein solches Unternehmen noch ausführbar sei, lassen wir ununtersucht; es ist aber gewiß, daß Flattich auch damals eine schwere Aufgabe hatte. Man vergegenwärtige sich die verschiedenen Alters- und Bildungsstufen seiner Zöglinge — die Wünsche und Anforderungen unverständiger Eltern — die Unvollkommenheit der Unterrichtsmittel in jener Zeit; — man denke daran, daß unter den Kostgängern stets manche sittlich und unterrichtlich verwahrloste Knaben sich befanden, und daß er auch in seinen pfarramtlichen Obliegenheiten kein Mietling war,*) so wird klar, was ihm die Durchführung seines Grundsatzes: ein Informator im Hausvaterwerke zu sein, gekostet hat, und daß eine Liebe und Treue, welche unter solchen Umständen an fünfzig Jahre lang in freiwilligem Dienste aushält, mit vollem Rechte siebenfältig durchläutert und bewährt heißen darf. Hat die Geschichte der Pädagogik ein zweites Exempel dieser Art aufzuweisen?

Wie Flattichs Leben überhaupt, so bezeugen auch seine informatorischen Winke und Ratschläge fort und fort, daß seinem klaren, „einfältigen" Auge Erziehung und Unterricht, Hausvater und Lehrer unzertrennlich verbunden erschienen. Von uns modernen Schulleuten, die wir mit unserer Arbeit außerhalb der Familie stehen, können darum seine praktischen Maßnahmen nicht immer äußerlich nachgeahmt und seine erziehlichen Ratschläge nicht immer buchstäblich befolgt werden. Offenbar ist dies aber an Flattichs Erziehungslehre kein Mangel, sondern ein Vorzug: indem sie immerfort daran mahnt, zuzusehen, wie weit wir von der ursprünglichen göttlichen Naturordnung abgewichen sind.

---

christlich-erziehender Einfluß. Auf diesem centrifugalen Wege hat das berühmte deutsche Schulwesen schon bedeutende Fortschritte gemacht. — Die Anwendung dieses Grundsatzes auf ein- und mehrklassige Schulen, auf die mehrklassigen Schulen mit sog. „selbständigen" Lehrern ohne ein dirigierendes Haupt, und auf die großartigen Schulkasernen und pädagogischen Fabriken überlassen wir dem Leser selbst.

*) Bei seiner Versetzung in die größere Gemeinde Münchingen, behielt er den dortigen Vikar als Hülfsprediger bei sich, damit er seine Information auch hier fortsetzen und bei seinen 16 Zöglingen und 7 eigenen Kindern im Pfarramt nichts versäumen möchte.

Wenn von Pestalozzi und seiner Bedeutung für die Geschichte der Pädagogik die Rede ist, so wird mit Recht hervorgehoben, daß ihm nicht die Schule, sondern die Familie als das Centrum der Volkserziehung galt; daß sein Hauptbestreben dahin ging, „das Werk der Erziehung in seinen ersten Grundlagen wieder in die Hand der Mütter, in die Hand des Glaubens und der Liebe zu legen," und er seine Lebensaufgabe als gelöst betrachten wollte, wenn ihm dieses gelänge. Er wird als der Erste bezeichnet, der ein Buch für Mütter geschrieben, ein Buch, welches Niederer für das tiefste unter Pestalozzis litterarischen Werken erklärte.

Flattich trifft hier mit Pestalozzi aufs genaueste zusammen, oder vielmehr, er ist ihm darin, wie in manchen andern Stücken, vorangegangen. Unter seinen Schriften findet sich aus dem Jahre 1777 ein „Kurzer Entwurf, daß eine Mutter ihren Kindern den ersten Unterricht geben solle." Die Einleitung beginnt: „Ich habe mich in keine Specialia eingelassen, in was eine Mutter ihre Kinder unterrichten solle, und auf was für eine Art solcher Unterricht geschehen möchte, sondern ich habe bloß angezeigt, daß es geschehen solle und was für Hindernisse vorhanden, daß es nicht leichtlich geschehe; denn wenn man der Sache zweifelt, die man thun soll, so kann man sich in die Art, wie sie geschehen könnte, noch nicht einlassen" (II, S. 39). — Es ist sehr zu bedauern, daß Flattich nicht Muße gefunden hat, eine „Anweisung, wie eine Mutter ihre Kinder lehren soll", zu schreiben. Bei seinem durchgebildeten christlichen Charakter, bei seinem klaren Blicke und seiner praktischen Tüchtigkeit wäre er ohne Zweifel der rechte Mann gewesen, um auf einem Gebiete Bahn brechen und ein Neues schaffen zu helfen, das trotz Pestalozzis und seines Schülers Ramsauer „Buch der Mütter" und trotz der Bestrebungen der „Kleinkinderschulen" und der „Kindergärten" heute noch zu einem Teil fast wie ein Urwald und zum andern Teil wie eine Werkstatt der Experimental-Pädagogik erscheint.

In besonderem Maße wird Flattichs Lebensbild interessant und lehrreich, wenn man darauf achtet, wie an ihm die andere pädagogische Kardinal-Wahrheit anschaulich sich ausprägt: daß das Geheimnis jeder guten Erziehungsanstalt, also auch einer Schule, in der charakterhaften Persönlichkeit des Erziehers beruht, und in jeder Persönlichkeit wieder die Stelle, welche mit dem Herzen alles Lebens im Himmel und auf Erden in unmittelbare Verbindung treten kann, den geheimnisvollen Lebens-

mittelpunkt bildet. In diesem Sinne d. h. zur Veranschaulichung dieser Kardinalsätze der Erziehungslehre wolle der geneigte Leser die nachfolgenden Exempel aus Flattichs informatorischer Praxis und seine erläuternden Äußerungen dazu betrachten. Die „Praktikanten" freilich, die vor allem nach Methoden, Lehrgängen und pädagogischen „Kunststücken" fragen und meinen, man brauche an einen dürren Baum nur eine ziemliche Zahl Früchte anzubinden, so werde der „liebe Gott" ihn schon für einen „guten Baum" passieren lassen, werden wohl wiederum nichts oder nur Verkehrtes daraus lernen können.*) Wie sollten sie auch? Ist doch das, was hier gelehrt wird, eine alte Wahrheit, die jahrtausendelang verkündigt und seit 1800 Jahren von den Dächern gepredigt worden ist. Daß sie, wie jede andere Gottesoffenbarung, ein geoffenbartes Geheimnis d. i. geoffenbart und doch ein Geheimnis ist — davon haben die Praktikanten natürlich keine Ahnung; das ist für sie eine Hieroglyphenschrift: sie vernehmen deren keines, und die Rede ist ihnen verborgen und wissen nicht, was das gesagt ist. Und woher das? Sind sie etwa versteckte moderne Sadducäer, die an keinen Gott und keinen Geist glauben? Ei bewahre; es sind in der Regel in kirchenpolizeilicher Hinsicht ganz korrekte, unverdächtige Leute; unter Umständen glauben sie alles, was zu glauben ist, und nötigenfalls noch viel mehr. Aber seltsamerweise verwandeln sich in ihrer Gedankenwerkstatt die tiefsten Wahrheiten in

---

*) Wilberg, der bekannte „Meister am Rhein" — weiland Lehrer und Schulpfleger in Elberfeld — hatte einst an einem der größeren Knaben seiner Anstalt eine mutwillige rohe Büberei zu rügen. Beim Beginn des Unterrichts läßt er den Schuldigen vortreten. „Weißt du, was dir gebührt? — eine Strafe, deren ich selbst mich schäme. — Ziehe deine Jacke aus!" — Eiligst gehorcht der Junge. Der „Meister" nimmt mit ernstem Gesicht den Stock und mit demselben wehmütigen Ernst prügelt er — nicht den Buben, sondern — die Jacke nach Kräften durch. Aber noch ist nicht mancher Schlag gefallen, da fängt der Knabe an bitterlich zu weinen. Die ganze Klasse ist sichtlich tief ergriffen. Der Stock war nicht einem an die Haut und doch an vieler Gewissen gekommen. So that einmal „der Meister am Rhein." — — Ein „Praktikant" in der Nachbarschaft hört gelegentlich die wunderbare Schulgeschichte erzählen. Mit Freuden ergreift er die neue pädagogische Erfindung. Welch ein Fortschritt! Aller Verdruß mit störrigen Kindern, der Hader mit überzärtlichen Eltern, das Damoklesschwert des Strafgesetzes gegen Überschreitung des Züchtigungsrechtes ist fort und abgethan: all' Fehd' hat nun ein Ende! Er freut sich schon im voraus auf den eklatanten Erfolg der ersten Probe. Es dauert ihm fast zu lange, bis sich Gelegenheit dazu bietet. Endlich ist sie da. Mit Sorgfalt sucht er alles genau so auszuführen, wie es der „Meister" vorgemacht hatte, und mit derselben Gravität. Und siehe — mit schallendem, nicht enden wollendem Gelächter und Applaus wird die neue Erfindung von der ganzen Schule begrüßt. — So lernte einst ein Praktikant am Rhein von einem Meister.

lauter Gemeinplätze. Ihnen ist's ja wohlbekannt, daß über der Welt und der Menschheit ein gewisser unsichtbarer Geist, Namens „Gott", wohnt, — da ist also kein Geheimnis mehr. Die Familie ist ja freilich die Urkleinkinderschule, die jeder von Grund aus durchgemacht haben muß, bevor er in eine Großkinderschule aufgenommen werden kann. Der Lebensmittelpunkt einer Schule ist bekanntlich der Lehrer, wie die Uhrfeder das Bewegungscentrum des Uhrwerks; keine Schule ohne Lehrer — was kann klarer sein? u. s. w. — Doch lassen wir die pädagogischen Praktikanten und wenden wir uns zu unserm pädagogischen Original (Luk. 7, 35; Spr. 25, 2).

A. Von des Lehrers Persönlichkeit nach Gesinnung und Charakter, wie Flattich sie sich dachte und in seinem Maße darstellte.

1. Flattich war ohne Zweifel ein Meister in der Erziehung, aber er hielt sich selbst nicht für unfehlbar und ließ sich gern korrigieren. Das sei der erste Zug seines schönen Bildes, den wir anmerken. — Ein vornehmer Gönner in Stuttgart machte ihm einmal über seine Erziehungsweise starke Vorwürfe. Als derselbe mit seiner Strafpredigt zu Ende war, fragte ihn Flattich bloß: „Haben mir Ew. Gnaden nicht noch mehr zu sagen?" — „Nein", war die Antwort, worauf sich Flattich ehrerbietig empfahl und nach Hause ging. „Und du hast ihm gar kein Wort dagegen gesagt?" fragte ihn seine Frau, als er ihr den Vorfall mitgeteilt hatte. „Nein", erwiderte Flattich, „ich will vorher sehen und prüfen, ob der Herr nicht recht hat." Er war eben ein so eigentümlicher Mann, daß er mit dem gewöhnlichen Maßstabe nicht gemessen werden kann.

2. In der „Information nach der heiligen Schrift" (II, S. 207) schreibt Flattich über die rechte Lehrerpersönlichkeit:

„Christus nahm Knechtsgestalt an, war gleich wie ein anderer Mensch und an Gebärden als ein Mensch erfunden" (Phil. 2, 7). — Weil Christus das Heil der Menschen suchte, so erniedrigte er sich und nahm menschliche Natur und Gebärden an sich. Wer demnach junger Leute Nutzen suchen will, der muß sich nach dem Exempel Christi erniedrigen. Dieses ist die vornehmste Ursache, warum so wenige gern informieren und sich mit jungen Leuten einlassen mögen; indem man sich lieber höher hinaufschwingt, als daß man sich erniedrigt und herunter geht. Ferner, wer gemeiner Leute Pfarrer und junger Leute Lehrer werden will, der soll nach dem Exempel Christi gemeiner Leute und junger Leute Natur und Gebärden an sich nehmen. Wenn man

wissen will, was der Wohlanstand, wovon man so viel spricht, nach dem Exempel Christi sei: — so besteht er besonders darin, daß man die Gestalt und die Gebärden derjenigen an sich nimmt, deren Wohlfahrt man befördern will. Man darf sich also nicht verwundern, warum ein redlicher Pfarrer und ein redlicher Lehrmeister vielfach für abgeschmackt und für einen Pedanten gehalten wird; denn man kann sich nicht dem Hofe und zugleich den gemeinen Leuten und Kindern gleichstellen. Gleichwie Christus sich uns erträglich gemacht hat, so muß auch ein Lehrer sich jungen Leuten erträglich machen. Es ist aber ein großer Unterschied, ob man junge Leute in dem unterrichtet, was zum Weltglück gehört, oder in dem, was zu ihrer wahren Wohlfahrt dient; denn ein Lehrer im Tanzen, Fechten, Reiten &c. richtet sich nicht nach dem Exempel Christi und wird deswegen auch für seine Mühe weit mehr belohnt. Ich habe daher auch bei mir selbst lange nicht gewußt, was doch die Ursache sei, daß ich dieses oder jenes mit weniger Demut, Sanftmut und Geduld informieren könnte als etwas anderes. — Es ist nicht genug, daß ein Lehrer geschickt ist, er muß auch die Kunst lernen, sich herunterzulassen zu denjenigen, welche er lehren soll, wie Paulus, der allen allerlei geworden ist." (Wo und wie mag sich diese Kunst wohl lernen lassen?)

Weiter heißt's in derselben Schrift (II, S. 199):

„Viele sagen: Wie sollte uns dieser weisen, was gut ist?" (Ps. 4, 7.) „Als David in bedrängten Umständen andere lehren und ihnen weisen wollte, was gut sei, so hatten viele ihr Gespött über ihn und sagten: Wie sollte uns dieser weisen? Man findet auch unter jungen Leuten solche, welche ihren Lehrmeister mit verächtlichen Augen ansehen und gedenken, warum sie diesem gehorsam sein und von ihm lernen sollten. Wenn ein Lehrmeister von geringem Stande ist, wenn er kein sonderliches Vermögen hat, wenn er keine äußerliche Figur macht, wenn er die Gunst der Höheren nicht hat, so heißt es besonders von ihm: Was soll uns dieser weisen, weil Kirchen- und Schullehrer unter weltlichem Schutze stehen, so dürfen zwar manche mit Worten und Werken nicht ausbrechen; weil aber gleichwohl die Verachtung im Herzen steckt, so giebt es viele Gelegenheiten, da ein Lehrer solche Verachtung merken kann. Wer sich nun nicht kann verachten lassen, der läßt sich entweder nicht ins Lehren ein, oder er braucht Gewalt, daß man ihn fürchten muß. Ein redlicher Lehrer aber muß sich gefallen lassen, daß er auch von ungescheiten Buben verspottet wird, ja es kommen Zeiten, daß er mit David sagen muß: Ich muß sein wie ein Blinder, der nicht sieht, wie ein Tauber, der nicht hört, und wie ein Stummer, der keine

Widerrede in seinem Munde hat. Vornehme und Gewaltige mögen deswegen nicht lehren, sondern legen sich lieber aufs Befehlen. Zum Lehrstand taugen nur niedrige und demütige Leute."

Wie sehr es diesem Prediger pädagogischer Gerechtigkeit selbst ernst war in dem, was er predigte; und wie viel er daran setzen konnte, um zu erproben, von welcher Tragkraft und Tragweite die von ihm so dringlich empfohlenen Erziehungsmittel: Demut, Sanftmut, Gebet und Geduld seien, davon erzählt sein Biograph ein sonderliches Beispiel (I, S. 56). „Flattich war in jüngeren Jahren sehr zum Jähzorn geneigt. Versahen die Kinder etwas, so war er schnell bei der Hand, lieber sein „do han i jetzund" mit einigen kräftigen Schlägen zu unterstützen, als zurecht zu weisen und Gründe beizubringen. Es ging auch geschwinder und war fühlbarer. Aber sein Gewissen machte ihm oft Vorwürfe darüber, so daß er sich einmal vornahm, die Kinder gar nicht mehr zu schlagen, sondern nur mit Gebet, Sanftmut und Geduld zu ziehen. Freilich war dies das andere Äußerste und läßt sich nicht nachahmen. Was sich aber einmal der liebe Flattich so ernstlich vorgenommen, dabei blieb er auch. Den ersten und andern Tag ging das; denn die Buben dachten, er habe den Stecken nur vergessen, und hole die Schläge morgen nach. Als aber auch am dritten und vierten Tage der Stock ausblieb, da versuchten sie erst kleine und dann immer größere Bübereien, so daß Flattich zuletzt das Unterrichten ganz aufgeben mußte. Er gab aber seinen Vorsatz, nicht mehr zu schlagen, nicht auf, sondern blieb dabei, in Geduld und Gebet auszuharren. Und er, oder vielmehr der Herr hat über die Herzen dieser Knaben gesiegt. Er hat es einem Freunde des lieben Schubert, dem wir manche von diesen Zügen verdanken, mit nassen Augen erzählt: daß diese Knaben, die sich so schwer an ihm versündigten, es ihm mit Thränen, ja fußfällig abgebeten hätten. Ja, er glaubte, daß keiner von ihnen verloren gegangen sei." — (Wie bemerkt, nur als Charakterzug wird dies Exempel aufgeführt; der „Meister am Neckar" war zu bibelfest und lebenskundig, als daß er die äußere Zucht hätte verwerfen sollen. Weiter unten wird darüber sein Urteil folgen.)

3. „Hätte ich der Liebe nicht, so wäre ich nichts; — die Liebe sucht nicht das Ihre. 1. Kor. 13, 2. 5. — Weil ein Lehrmeister Liebe haben soll, die Liebe aber nicht das Ihre suchet, so soll er nicht gewinnsüchtig und nicht ehrgeizig sein, und nicht seine Bequemlichkeit und gute Tage suchen, sondern sich die Wohlfahrt der jungen Leute angelegen sein lassen. Wer sein weltliches

Glück machen will, der soll ein Stallmeister, oder ein Jägermeister und kein Schulmeister werden, denn von dem Unterricht der Pferde und Hunde genießt man bei der Welt mehr Ehre und mehr Einkommen, als von dem Unterricht der Jugend, besonders wenn man im Christentum und in den nötigen und nützlichen Dingen unterrichtet. Wer bei dem Informieren das Seine, nämlich weltliche Vorteile sucht, der legt sich darauf, daß er schöne und galante Sachen informieren kann, weil die Welt auf die Schönheit und Galanterie sieht" (II, S. 181).

„Wir wissen", — heißt es in der Biographie I, S. 67, — „daß Flattich wenig, oft gar keinen Nutzen von seinen Kostgängern hatte. Doch erzählt er irgendwo, daß ihm manchmal der Gedanke aufgestiegen sei, Ehre oder Nutzen zu suchen, aber er bekennt auch, daß dadurch sein Gemüt in Unordnung geraten sei. Er wurde, wenn er diese unordentlichen Gedanken passieren ließ, parteiisch unter seinen Zöglingen. Bald war er zu schüchtern, bald zu hitzig. Einst brachte ihm ein vornehmer Herr seinen Sohn und versicherte den Pfarrer seiner besonderen Gunst, aber Flattich entgegnete aufs entschiedenste, daß er keine Ausnahme machen könne. „Denn bald müßte ich fragen," sagte er, „ich thue Ihrem Sohne zu wenig, bald zu viel, ja ich müßte nur immer darauf bedacht sein, wie ich alles einrichten möge, daß ich eine Ehre aufhebe und wohl daran werde." — Manchmal stieg ihm auch der Gedanke auf: wenn er doch nur einmal lauter gute Kostgänger beisammen hätte! „Allein mein Wunsch ist nichts und wird auch nichts bleiben," sagt er. Er erklärt geradezu, daß lauter gute Zöglinge ihn hochmütig, lauter liederliche Subjekte aber niedergeschlagen und verdrossen machen würden. — — Er war der Mann auch für die, welche schwache Gaben und Leibesfehler haben. Weil fast niemand an solchen Freude hat, so wird ihnen wenig Liebe bewiesen. So werden sie gewöhnlich lieblos, mißtrauisch, eigensinnig und heimtückisch. Daher kommt wohl auch das Sprichwort: „Je krümmer, desto schlimmer." — „Als ich" — erzählt Flattich (II, S. 65) — „einst ein Subjekt von vornehmem Stande in seinem 17. Jahre bekommen, welcher nicht nur den Lastern sehr ergeben war, sondern auch seinen vorhergehenden Lehrmeistern grob begegnete, und ungeachtet sie allerlei Zwangsmittel gebraucht, er dennoch nichts gelernt, und vielmehr einen rechten Widerwillen gegen das Lernen gefaßt; so trug ich sechs Wochen lang seine Laster und Fehler mit einer überlegten Gelassenheit und suchte alles hervor, um selbige bei mir zu entschuldigen, damit ich die Liebe gegen ihn nicht verlieren möchte. Sodann stellte ich ihm in der Liebe und Höflichkeit vor, wie er durch seine Laster und Ungeschicklichkeiten sich selber schadete. Er ließ sich auch nach und nach überzeugen. Sobald er nun überzeugt war, so bekam er

eine Furcht gegen mich, und ungeachtet ich auch harte Mittel gebrauchte und mit solchen aufstieg, so unterstand er sich doch nicht, sich im geringsten zu widersetzen. Ich hatte zwar nicht sonderlich viel ausgerichtet, weil er im Lernen gar zu weit zurück war, und die bösen Gewohnheiten sich gar zu stark eingewurzelt hatten; doch ist er zu mehrerer Einsicht und Überlegung gekommen und mir erträglich geworden."

Sich im Werk der heiligen Liebe zu üben, war dieses Mannes ernstlicher Entschluß schon in den Studentenjahren gewesen, und darum eben hatte er den Informatordienst zu seinem besondern Lebensberuf erwählt. In demselben fand er immer neue Gelegenheit zu erkennen, „daß der Mensch fast ebensoviel von der Liebe als vom Brote lebe," und darum immer neue Mahnung, sich noch ernstlicher auf das Lieben zu legen. Eine sonderliche Veranlassung aber war diese. „Ein Kostgänger ging auf den Speicher, ohne es zu sagen. Flattich hatte auf einmal eine bange Ahnung, es könnte ein Unglück geschehen sein, und ging ihm nach. Ach, was sieht er? Der Unglückliche hat sich gehenkt. Flattich schnitt rasch den Strick ab; der Selbstmörder kam wieder zu sich. „Warum hat Er denn das gethan?" fragte Flattich. Der verstörte Jüngling sagte: „Sie sind schuld daran." — „Warum denn?" — „Weil Sie den Oettinger mehr lieben als mich." Da sagte der Pfarrer: „Er hat eine so große Freude an Vögeln. Liebt Er denn einen Distelfink nicht mehr als einen Dreckvogel? Er weiß recht gut, was für ein fleißiger, geordneter Mensch der Oettinger ist, dagegen Er ein höchst fauler, ungeordneter, so daß Er einem Dreckvogel ähnlicher ist, als einem Distelfink." Aber im Innern des Pfarrers hieß es: „Du mußt eben lernen, auch den Dreckvogel lieben." Er that's, und der Segen fehlte nicht." —

4. „Es ist umsonst, daß ihr früh aufstehet und hernach lange sitzet und esset euer Brot mit Sorgen, denn seinen Freunden giebt er's schlafend. Ps. 127, 2. — Es hat Gott die Ordnung gemacht, daß der Mensch durch Fleiß und Arbeit seine Nahrung bekommen soll. Wenn aber hieraus der Mensch den Schluß macht, je fleißiger man sei, desto mehr bekomme man, und wer recht fleißig sei, der bekomme recht viel, so betrügt er sich; denn der Geist Gottes sagt: „Es ist umsonst, daß ihr früh aufstehet rc." Nicht die Arbeit, sondern der Segen Gottes macht reich, denn seinen Freunden giebt er's schlafend. Gleichergestalt, wer geschickt und gelehrt werden will, der muß fleißig sein; aber der bloße Fleiß macht die Sache nicht aus. Es ist ein falscher Schluß: Je fleißiger der Lehrer sei, und je fleißiger die Lernenden seien, desto mehr komme heraus. Die Erfahrung hat die Bauern etwas anderes gelehrt. Denn ein Bauer weiß wohl, daß ein

Acker gedüngt und eingesäet werden muß; allein er schließt daraus nicht, je mehr man den Acker dünge und je mehr Samen man darauf streue, desto mehr gebe er Frucht; denn er sagt, man könne auch einen Acker zu viel düngen und zu viel besäen. Es ist ein Lehrer ein geplagter Mann, wenn er meint, es komme alles auf seinen Fleiß und auf seine Kunst an, und es könnten junge Leute nichts lernen, wenn er nicht beständig an ihnen sei und in sie hineinschwätze. Ein Bauer thut das Seine, und das übrige überläßt er Gott und seinem Segen. Es wäre zu wünschen, daß ein Lehrmeister in seinem Teil so viel wüßte, als ein Bauer in seinem Teil weiß, nämlich was und wie viel er zu thun habe, und was man sodann Gott und der Natur überlassen müsse. Es ist zu bedauern, daß man bei der Unterrichtung und Erziehung der Jugend weniger an den göttlichen Segen denkt, als wenn man einen Acker baut. — Ich habe schon oft wahrgenommen, wie leicht junge Leute etwas lernen, wenn ein Segen bei ihnen ist, und wie schwer es hingegen geht, wenn kein Segen bei ihnen ist."

Flattich hatte aus Schrift und Erfahrung gelernt, was der Segen Gottes auch in der Erziehung vermag, und was für ein eitel jämmerlich Ding es ist um einen Schulmann, der diesen Segen nicht erbeten kann. Er konnte es und vermöge dieses kündlich großen und doch so verborgenen und verkannten Unterrichts- und Erziehungsmittels hat er während seines halbhundertjährigen Informatorenlebens von seinem „Kämmerlein" aus herrliche Thaten gethan, die freilich in dem diesseitigen Buche seines Lebens nicht alle geschrieben werden konnten, weil nur der sie alle weiß, welcher ins Verborgene siehet. Der aber wird sie dereinst auch ans Licht bringen und vergelten öffentlich. Ein paar Exempel mögen doch hier stehen, zur Veranschaulichung, wie er dies privilegierte Erziehungsmittel christlicher Pädagogik ansah, gebrauchte, erprobte und — darin ruhete.

„Einst brachte ihm ein Oberamtmann einen Sohn zum Unterricht und zur Erziehung, sagte aber sogleich beim Eintritt, mit dem Schlingel sei nichts anzufangen; er habe schon alles mit ihm probiert, ihn zu bessern, jedoch fruchtlos. Nun fragte Flattich den Vater, was er denn schon mit ihm gemacht habe. Antwort: Er habe ihn schon unbarmherzig geschlagen, es habe aber nichts geholfen. — „Was weiter?" Er habe ihn schon tagelang eingesperrt, ebenfalls ohne Erfolg. — „Was mehr?" Er habe ihm nichts zu essen gegeben. Flattich fragte wieder, ob er sonst nichts mehr mit ihm versucht habe. Da riß dem Amtmann fast die Geduld, daß er sagte: Was man denn sonst noch thun könne? — „Ei," fragte

Flattich, „haben Sie denn nicht für Ihren Sohn gebetet?" Da antwortete der Vater fast ärgerlich: „Was kann man für einen solchen Kerl beten? Bei dem ist Hopfen und Malz verloren." — „Nun," erwiderte Flattich, „was Sie noch nicht für Ihren Sohn gethan haben, das will ich thun; ich will für ihn und mit ihm beten." Der Pfarrer hielt Wort, und mit dem Sohn wurde es besser" (I, S. 37).

„Ein Kostgänger hatte einmal insgeheim eine garstige Büberei begangen. Flattich konnte nicht hoffen, den Thäter durch eine Untersuchung herauszubringen. Während mancher Erzieher hier alle Strenge gebraucht hätte, den Schuldigen ans Licht zu ziehen, that Flattich, als beachte er die Sache gar nicht, informierte ruhig fort, betete aber desto ernstlicher, Gott wolle dem boshaften Thäter das Herz brechen, seine Bosheit zu bekennen. Was geschah? Nach einigen Tagen, als er eben das Zimmer verlassen wollte, zupfte ihn ein Kostgänger hinten am Rock und wünschte, allein mit ihm zu sprechen. Es geschah. Da gestand er unter vielen Thränen, daß er jene Büberei verübt habe, und bat um Verzeihung, die Flattich auch gern gewährte" (I, S. 61).

„Einst hatte er einen Zögling, der zwar sehr gute Gaben hatte, aber ihm viel Verdruß machte. Wie oft mag ihm Flattich seine Verkehrtheit vorgestellt und ihn dem Erzhirten der Seelen empfohlen haben! Aber wer nicht hören und merken will, muß fühlen. Das traf aber bei diesem Knaben erst nach längerer Zeit ein. Der Herzog lernte den jungen Menschen kennen und beförderte ihn. Es brach aber sein alter Leichtsinn wieder durch, so daß er sich so weit vergaß, über den Herzog zu schimpfen. Dieser ließ aber nicht mit sich spaßen. Er ließ ihn in die Festung Neuffen und nachher ins Zuchthaus in Ludwigsburg sperren. Flattich machte einmal einen Besuch im Zuchthause und sprach mit einigen Züchtlingen. Da stand plötzlich ein Mensch auf. „Sind Sie nicht der Pfarrer von Münchingen?" sagte er, und nun ging's an ein gründliches Bekennen, als Flattich nach seinem Namen gefragt hatte. „Ich bin Ihr ehemaliger ungehorsamer Kostgänger. Weil ich nicht gefolgt, so bin ich nun im Zuchthause. Ach verzeihen Sie mir doch, daß ich Sie so oft beleidigt habe. Ich danke Gott, daß ich an diesen Platz gekommen bin, denn wenn ich das Weltglück gefunden hätte, so wäre ich ein Kind des Teufels geworden. Aber jetzt hat mich Gott gedemütigt und zur Erkenntnis gebracht. Wenn ich heute sterbe, so weiß ich, daß ich ein Kind der Seligkeit bin." So sehr das Schicksal des ehemaligen Kostgängers Flattich schmerzte, so freute er sich doch über seine Umwandlung. Nicht lange nachher starb er im Zuchthause. Der Erzhirte hatte das verlorene Schäflein gefunden und heimgebracht" (I, S. 62).

„Wie hat doch der Mann seine Zöglinge auf dem Herzen getragen! Das wollte freilich einmal ein Weib aus dem Orte nicht glauben. Die Geschichte war die. Ein Kostgänger, ein verwegener Bursche, war zum Fenster hinaus gestiegen und hatte sich auf einen vorspringenden Balken gesetzt. Er fiel herab, verletzte sich aber nicht. Der Unfall wurde aber schnell im Orte bekannt und es lief alles zusammen. Einige Gemeindeglieder kamen sogar ins Haus und Wohnzimmer des Pfarrers. Es fielen verschiedene Reden; eine benachbarte Frau, die mit dem Pfarrhause besonders bekannt war, beschuldigte den Pfarrer sogar des Leichtsinns, weil er auf seine Kostgänger nicht genug acht habe. Flattich nahm den unbescheidenen, unverdienten Vorwurf mit vieler Sanftmut hin. Einige Tage später aber fiel das jüngste Kind der nämlichen Frau von einem Schemelchen herab und brach den Arm. Da jammerte die Mutter sehr. Flattich besuchte sie teilnehmend, konnte aber die Gelegenheit nicht vorübergehen lassen, sie an den ungerechten Vorwurf zu erinnern, den sie vor etlichen Tagen gemacht hatte. „Do han i do jetzund, ich empfehle meine Kinder und Kostgänger jeden Morgen Gott. Hat Sie das mit Ihrem Kinde heute auch gethan?“ — (I, S. 63.)

5. „Der Teufel ist ein Mörder von Anfang, und ist nicht bestanden in der Wahrheit. Joh. 8, 44. — Es ist um den Mordgeist und um den Lügengeist etwas Gefährliches. Ein jeder Mensch kann an sich selbst erfahren, daß er von Natur den Mordgeist und Lügengeist in sich hat, und besonders erfährt solches auch ein Lehrer. Den Mordgeist erfährt man bei dem Informieren und bei der Zucht, wenn es nicht geht, wie man will, und wie man glaubt, daß es gehen könnte und sollte; denn da kommt man in einen Unwillen, man wird grimmig, man schlägt unbesonnen drein, man stößt einen jungen Menschen mit Ungestüm von sich, man fährt mit Scheltworten und andern harten Reden aus, ja, wenn es nicht auf verborgene Weise von Gott verhütet würde, wie manche Mordthaten würden von den Lehrern begangen! Und wenn auch schon die groben Ausbrüche in Worten und Thaten unterbleiben, so geschieht es doch leicht, daß man einem jungen Menschen feind wird und ihn haßt, wovon aber die Schrift sagt: „Wer seinen Bruder hasset, der ist ein Totschläger.“ Wenn ich es oft am wenigsten vermute, kann mich ein grammatischer Fehler, oder eine andere Ungeschicklichkeit, oder auch eine Unart, oder eine andere geringe Ursache aufbringen, daß ich im Herzen den Mordgeist fühle und sowohl die Verderbnis der menschlichen Natur als die List des „Feindes“ erfahre. Es erregt sich aber der Mordgeist um desto mehr, wenn man Ehre bei Menschen aufheben und deswegen bei jungen Leuten

gern viel zuwege bringen möchte. — Der Lügengeist äußert sich bei dem Informieren, teils wenn man ihnen Dinge beibringt, die nicht wahr sind, teils wenn man falsche Mittel gebraucht, damit sie etwas lernen sollen, teils wenn man sie zum Ehrgeiz anführt 2c. Weil den Menschen von Jugend auf so viel Lügen und so viel Falsches beigebracht und eingeprägt wird, so ist kein Wunder, daß so viele Leute verkehrt denken und urteilen, indem die meisten so bleiben, wie sie aufwachsen. Diejenigen aber, welchen die Augen aufgehen, werden gern mißtrauisch und wollen fast niemand mehr glauben, weil sie erfahren haben, daß man sie in so vielen Stücken beredet und belogen hat. Es hat sich demnach ein Lehrer auch besonders vor dem Lügengeist zu hüten" (II, S. 216). (Sollte nicht auch das ein Dienst sein, der dem Vater der Lüge geleistet wird, wenn Lehrer in Kirche und Schule tiefe und große Wahrheiten mit möglichster Emphase im Munde führen, die weder in ihr gesamtes Denken, noch in ihr Thun eine durchgreifende Einwirkung ausgeübt haben und also in ihrem Munde nichts weiter als Gemeinplätze oder gar Phrasen sind, davon zu schweigen, wenn ihr Denken sich in bewußtem Widerspruch damit befindet? Ist nicht das erste Stück christlicher Waffenrüstung der Gürtel der Wahrheit, also subjektiv: Aufrichtigkeit und Wahrhaftigkeit? (Eph. 6, 14). Es ist ein wunderlich Ding in der Welt: die „Ketzer" werden nach Möglichkeit eingeengt, die „Schwätzer" aber dürfen sich ungehemmt ausbreiten und mit ihren Wassern das Land überschwemmen und die Seelen ersäufen.)

6. „Ein munteres, gelassenes Gemüt hilft sehr zum Informieren. Denn weil junge Leute munter sein sollten und auch meistens sind, so ist ihnen ein Lehrmeister von einem munteren und gelassenen Gemüt und Wesen angenehm, so daß sie mit Lust lernen. Daher Leute, welche kränklich oder sonst verdrießlich sind, oder welche keine Freude an jungen Leuten haben und sich zum Informieren zwingen müssen, zum Informieren nicht recht geschickt sind. Es muß also ein Lehrmeister seine Gesundheit wohl in acht nehmen, sich so viel möglich vor allem hüten, was ihm Verdruß machen kann, im Informieren selbst nicht alles genau nehmen, sich einer Munterkeit befleißigen, und wider seine Affekte kämpfen. Man ist zwar nicht einen Tag wie den andern, doch muß man sich nach Möglichkeit selbst zwingen und sich bestreben, einen Tag wie den andern zu sein. Denn wenn man sich bestrebt, so kommt man nicht gar zu weit ab" (II, S. 72).

7. „Man muß einen Unterschied machen zwischen dem Lernen und den Fortschritten. Das Lernen ist die Arbeit, die Gott befohlen, und die

Fortschritte sind der Segen, so nicht bei Menschen, sondern bei Gott steht. Da nun junge Leute nicht müßig gehen sollen, so muß man sie ernstlich zum *Lernen* anhalten. Hingegen mit Zanken, Schelten und Schlägen die *Fortschritte* erzwingen wollen, ist ebensoviel, als ob man Gott zwingen wollte. Wenn nun junge Leute lernen und gleichwohl keine merklichen Fortschritte haben, so muß man nicht *ungeduldig* werden. Vielmehr, weil *sie* eher Ursache hätten, ungeduldig und verdrießlich zu werden, weil sie bei ihrem Lernen keinen Fortgang spüren und mithin bei ihrer Last kein Vergnügen empfinden, so muß man ihnen zusprechen, und ihnen Hoffnung machen, daß es gelingen werde, wenn sie in ihrem Fleiße anhalten würden. — Weil es nun viele harte Köpfe und schüchterne Leute giebt, so ist die *Geduld* das Vornehmste an einem Lehrmeister, und *wer solche nicht lernen will, soll auch keiner werden*" (II, S. 46).

„*Eine Freude an jungen Leuten und am Informieren haben*, ist ein Haupt-Erfordernis an einem Lehrmeister. Man kann aber diese Freude leicht verlieren, wenn man sich in angenehme Kompagnien und andere Ergötzlichkeiten einläßt. Es ist daher gut, wenn man sich in andere Dinge nicht viel einläßt, welche einem die jungen Leute und das Informieren verleiden, und zwar muß ein jeglicher auf sich selbst acht haben und sehen, welche Dinge ihm solches Entleiden verursachen. Es kommen auch manchmal Perioden, da es einem entleidet, ohne daß man weiß, warum. Man muß aber zu solcher Zeit gleichwohl fortmachen, wie vorher, so wird auch der Mut wiederkommen, ohne daß man merket, wie. Je mehr man aber sich allerlei widrige Vorstellungen macht, desto mehr entleidet es" (II, S. 72).

8. „Ein Lehrer muß auch wissen, wie man das Lehren einrichten solle, damit er *selbst* dabei *lerne*. Denn man findet, daß viele Schulmänner zwanzig, dreißig und mehr Jahre informieren, und gleichwohl weder in den *Sachen*, so sie informieren, noch in der *Methode* zu informieren, noch in *andern Dingen*, so man dabei lernen kann, sonderlich weit kommen; — worüber man sich nicht verwundern darf, indem einige bloß *fronen* und froh sind, wenn ihre Informationsstunden vorbei sind, einige das *Nachdenken* nicht gelernt haben, einige um des *Eigensinns* willen immer auf einer Leier bleiben, einige durch ihre *ökonomischen Geschäfte* oder *andere Dinge* zu viel beunruhigt werden, einige nicht imstande sind, *Beobachtungen* und *Schlüsse* zu machen 2c.; — überhaupt: *wenn man das Informieren bloß als ein Handwerk treibt, so giebt's kein Weiterkommen*" (II, S. 70).

Mit der Persönlichkeit des Lehrers zusammenhängend, und doch davon zu unterscheiden, ist der Kredit, das Vertrauen, welches der Lehrer bei den Schülern und Eltern genießt. Es bildet den Übergang von den Erziehungskräften zu den Erziehungsmitteln, und ist um so wichtiger, als es die Existenz der Schule neben der Familie gleichsam erst moralisch legalisiert, und für das Gedeihen des dort ausgestreuten Samens die Fundamental-Bedingung, die rechte Luft, das rechte Klima schafft. Darüber sagt Flattich wahr und treffend:

9. „Es ist an jungen Leuten etwas Gutes, daß sie gern glauben, und zwar vornehmlich ihren Eltern und Lehrmeistern, so daß sie das, was sie von ihren Eltern und Lehrmeistern hören, als einen starken Beweis anführen. Es kann sich dieses ein Lehrmeister recht zu nutz machen, indem er dadurch jungen Leuten viele Wahrheiten und viel Gutes leicht beibringen kann. Dahingegen, wenn einem die jungen Leute nicht glauben, es viele Zeit und Mühe kostet, bis sie nur aufmerksam sind, und man mit vieler Beschwerlichkeit die Hindernisse forträumen muß, die sie wider die Wahrheit und das Gute machen. Die Leichtgläubigkeit ist auch dazu gut, daß man junge Leute leicht im Gehorsam erhalten kann. Es muß demnach ein Lehrmeister sich angelegen sein lassen, daß er solchen Glauben von jungen Leuten bekommt und erhält; welches geschieht, wenn er gegen sie sich gescheit, tugendsam, gerecht und redlich bezeugt, und besonders, wenn er nicht lügt, und wenn das, was er ihnen sagt, wahr und gut ist" (II, S. 76).

10. „Die Eltern können einem Lehrmeister zu einer Erleichterung, aber auch zu einem Hindernis und einer Beschwerlichkeit werden. Wenn Eltern ihre Kinder wohl ziehen, auf das Lernen und eine Ordnung dringen, die Maximen des Lehrmeisters billigen, den Respekt und Gehorsam gegen ihn ernstlich einschärfen und sich selbst auch billig gegen ihn beweisen, so wird der Lehrmeister erleichtert. Wenn aber Eltern sich keine Zucht angelegen sein lassen, wenn sie die Maximen und Einrichtungen des Lehrers verachten und verwerfen, wenn sie ihren Kindern gegen ihn eine Verachtung beibringen und ihn selbst verächtlich behandeln, wenn sie das Gegenteil von dem befehlen, was der Lehrmeister befohlen, so sind sie ihm zu großer Beschwerlichkeit und Hindernis. Ja ein Lehrer hat oft von den Eltern mehr Beschwerlichkeit und Verdruß, als von den Kindern selbst. Will er an jungen Leuten etwas Gutes ausrichten, so muß er sich oft mehr darauf besinnen, wie er sich gegen die Eltern, als gegen ihre Kinder verhalten wolle; ja man muß sich um der Wohlfahrt junger Leute willen recht Mühe geben, wie man sich bei den Eltern in guten Kredit setzen wolle.

Absonderlich können einem die Mütter wegen ihres Verzärtelns und Nebendingen, so sie prätendieren, vieles zu schaffen machen."

„Es muß aber ein Lehrmeister nicht meinen, als ob die Eltern ihm gar nichts einwenden dürfen, denn Kinder sind der Eltern Eigentum, woran ihnen viel gelegen. Denn wenn die Kinder nichts lernen oder übel geraten, so fallen sie den Eltern heim, und sie haben nichts als Herzeleid, Schande und Schaden. Von dem Lehrmeister kommen sie weg, und wenn sie nicht gut thun, so hat er weiter keinen Schaden, als üble Nachreden. Es ist demnach ein Lehrmeister verbunden, auf der Eltern Begehren ihnen Rede und Antwort zu geben, warum er etwas so und nichts anders mache. — Er muß auch überlegen, ob dasjenige, was sie auszusetzen haben, gültig oder ungültig sei. Ist es gültig, so soll er es verbessern; ist es ungültig, so muß er sie mit Höflichkeit und Bescheidenheit eines Bessern belehren. Ein Lehrmeister muß nicht eigensinnig sein. Denn die Weisheit läßt ihr sagen."

B. Winke und Ratschläge hinsichtlich besonderer Fragen der Erziehung und des Unterrichts, und Bemerkungen über Schuleinrichtungen und den Schulzustand.*)

1. Eine sonderliche Kur. „Eines Tages trat Flattich unerwartet ins Zimmer. Die Knaben saßen um den Tisch herum und waren ganz bestürzt. „Was giebt's? Ach, ich seh' es schon. Was ist Trumpf? Heraus damit, ihr habt Karten gespielt." Die Knaben bekannten. „Nun her mit den Karten," sagte Flattich, setzte sich an den Tisch, mischte und teilte jedem einige Karten aus. Die Knaben sahen sich verwundert an; der Pfarrer fängt an zu spielen, und spielt fort, als ob er nicht aufhören könnte. Stunde um Stunde vergeht, die Nacht bricht an, der Pfarrer hört nicht auf. Die Knaben werden schläfrig, aber Flattich zwingt sie zur Munterkeit und zum Spiel. So nötigt er die Widerstrebenden, in welchen Staunen, Scham, böses Gewissen, Müdigkeit und Schläfrigkeit zusammen-

---

*) Unter den gesonderten Rubriken: Erziehung — Unterricht — Schuleinrichtung und Schulstand —, hatten wir uns eine ziemliche Reihe Flattich'scher Erfahrungen und Bemerkungen ausgewählt und zusammengestellt. Der knappe Raum gebietet aber, nochmals auszuwählen: so ist das nun Folgende als ein dürftiger Rest übriggeblieben. — Es wäre eine zwar nicht leichte, aber schöne und lohnende Arbeit, wenn ein Lehrer in „Flattichs Leben und Schriften" sich so heimisch machte, daß er eine geordnete Erziehungs- und Unterrichtslehre nach Flattich'schen Grundsätzen daraus zusammenstellen könnte. Versteht sich — nur zu seinem Bedarf; schon der Segen während der Arbeit würde die Mühe reichlich lohnen.

wirkten, ihnen das Spiel zu entleiden. Sie müssen aber ausharren bis an den lichten Morgen. Jetzt waren ihre Herzen mürbe, um die herzlichen Ermahnungen ihres Erziehers anzunehmen. Keiner dieser Knaben hat je wieder eine Karte angerührt."

2. Bübereiund Sünden — kindisch und sündlich. „Eltern und Lehrmeister müssen bei jungen Leuten einen Unterschied machen zwischen dem, was in zunehmenden Jahren von selbst wegfällt, und dem, was bleibt und mit den Jahren wächst. Schnellen, Ballwerfen, Schlittenfahren u. dgl. hört mit zunehmenden Jahren von selbst auf; hingegen Müßiggang, Saufen, Stehlen, Kalumnieren nimmt mit den Jahren zu. Was nun künftig von selbst wegfällt, hat man nicht sonderlich zu achten. Was aber bleibt und wächst, das hat man zu überlegen, ob man es gestatten dürfe oder nicht. Wer diesen Unterschied nicht erwäget, der kann manches für groß ansehen, was gering ist, und manches für gering, was wichtig ist. Ja man kann sich öfters viele Mühe geben, wo es unnötig ist, und vieles unterlassen, woraus in Zukunft ein großer Schaden entsteht. Man hat nämlich bei jungen Leuten vornehmlich auf das Zukünftige zu sehen, — wie man einen jungen Baum pflanzt, nicht daß er zur gegenwärtigen Zeit eine Figur machen, sondern daß er in Zukunft viele Früchte tragen solle. — — Man will öfters von jungen Leuten haben, sie sollen nicht kindisch und bübisch sein, sondern wie die Männer sich beweisen und eine gesetzte Lebensart haben. Wer will aber von einem Kalbe fordern, daß es nicht springe? Man kann zwar bald machen, daß einem Kalbe das Springen vergeht, indem man es nur kreuzlahm zu schlagen braucht. Allein man wird wenig davon haben. Wenn die Jungen wären wie die Alten, so hätten sie der Alten Aufsicht und Anführung nicht nötig. Paulus sagt: Da ich ein Kind war, that ich wie ein Kind und hatte kindische Anschläge, da ich aber ein Mann war, legte ich ab, was kindisch war. Man muß sich demnach auch Bübereien gefallen lassen, und zwischen diesen und zwischen Sünden einen großen Unterschied machen. Man ahndet heutzutage meistenteils die Bübereien mehr als die Sünden. Da man die Ambition so hoch treibt, so will man den Buben die Unarten vor der Zeit abthun. Da sollen Buben keine Buben, sondern Herren, und Mädchen keine Mädchen, sondern Jungfern sein, damit die Eltern mit ihnen prangen können. Daß junge Leute zu gewissen Zwecken, besonders in Gegenwart älterer und höherer Personen, eingezogen sein sollen, hat seine Richtigkeit. Daß sie aber unähnliche Qualitäten besitzen sollen, ist dem Laufe der Natur nicht gemäß. Es kann manches bei jungen Leuten schön in die Augen fallen, welches üble Folgen hat" (II, S. 111).

3. Gehorsam. — Strafen. „Nehmet auf euch mein Joch und lernet von mir. Matth. 11, 29. Christus verbindet hier den Gehorsam und das Lernen miteinander, und zwar so, daß er den Gehorsam voran, und auf diesen das Lernen setzt. Nämlich zuerst will er, daß man sich ihm unterwerfen und sein Joch auf sich nehmen soll, und wenn man sich zu diesem bequemt habe, so soll man Achtung geben und Fleiß anwenden, daß man etwas Gutes und Nützliches von ihm lerne. Ebenso muß auch bei jungen Leuten der Gehorsam und das Lernen miteinander verbunden werden. Der Gehorsam ohne den Fleiß besteht nicht lang, denn wenn junge Leute müßig sind und nichts zu thun haben, so treiben sie allerlei Mutwillen und werden eigensinnig und ungehorsam. Daher wenn man gehorsame Kinder haben will, so muß man ihnen etwas zu thun geben. Das Lernen ohne Gehorsam geht nicht wohl von statten, wenn es auch gleich eine Zeitlang einen noch so guten Schein haben sollte; denn die Erfahrung lehrt vielfältig, wenn man bei jungen Leuten bloß aufs Lernen und auf keinen Gehorsam sieht, was für üble Folgen entstehen: teils, daß im Lernen nichts herauskommt, und teils, daß sie böse und schädliche Leute werden. Weil nun mit dem Lernen der Gehorsam verbunden sein soll, so ist billig, daß einem Lehrmeister über Lernende eine Gewalt gegeben werde, daß sie ihn fürchten und ihm gehorsam sind. Ich habe schon selbst erfahren, daß man junge Leute oft bloß deswegen nicht lehren kann, weil sie ungehorsam und keines Gehorsams gewohnt sind, weshalb ich es nicht sonderlich achte, wenn ein junger Mensch im Lernen nicht viel zu mir bringt, wenn er nur gehorsam ist. Denn wenn der Gehorsam vorangeht, so gehet auch das Lernen desto besser, und bei dem Gehorsam kommt im Lernen doch wenigstens etwas heraus“ (II, S. 169). — „Es ist auch bei manchen jungen Leuten nötig, Ruten und Stecken oder andere Strafen zu gebrauchen, wie solches nicht nur die Erfahrung, sondern auch die Schrift beweist. Es ist aber eine Kunst, solche Mittel bei den rechten Subjekten zu rechter Zeit auf gehörige Art mit der dazu erforderlichen Gemütsverfassung anzuwenden. Diese Kunst habe ich nicht gelernt und deswegen fast allemal, so oft ich dergleichen Mittel gebrauchte, mehr Schaden als Nutzen angerichtet. Warum ich mich aber auf diese Kunst nicht legte, geschah deshalb, weil ich meistens solche Kostgänger bekam, an welche solche Mittel vorhin probiert worden und nicht angeschlagen hatten. Weswegen ich es auf eine andere Art zu versuchen mir vornahm. Ich halte aber dafür, daß viele hierinnen zu viel und ich hingegen zu wenig thue. Weil ich ein hitziges Temperament hatte, war ich schüchtern, mich auf diese Kunst zu legen, als wozu hauptsächlich ein gesetztes Gemüt erfordert wird“ *(I, S. 57).*

4. Ein methodischer Umweg. „In Tübingen informierte ich" — erzählt Flattich irgendwo — „den Sohn eines Doktors. Ich sah, daß dieser Nachdenken hatte, warf alle Sprachen weg und fing das Rechnen mit ihm an, daß er mir im Kopfe zwei- bis dreifache Zahlen multiplizieren mußte. Ich ließ auch Studenten bei, die mit ihm „Mühleziehen" und „Dame" spielten. Sein Vater sagte nach sechs Wochen, das leide er nicht. Ich antwortete, wenn ich ihn informieren sollte, müßte er mir Freiheit lassen. Ich machte fort, führte ihn in die Mathematik. Nach verflossenem halben Jahr ging ich in die Studien mit ihm hinein. Da lernte er dann leicht. Sein Vater sah es und sagte, wenn andere Studenten ihn fragten, wie sie ihre Studien anzugreifen hätten, sie sollten nur mich fragen" (I, S. 9).

5. Erst Anschauung — dann Begriff. „Die Information kann auf zweierlei Art geschehen, nämlich durch Zeigen und durch Lehren. Das Zeigen geschieht, wenn man einem etwas vormacht, oder einen auf Exempel führt; mithin betrifft das Zeigen einzelne Fälle. Das letztere aber geschieht in Beziehung auf allgemeine Dinge. — Bei jungen Leuten muß man mit dem Zeigen anfangen, indem sie zu dem Lehren nicht fähig sind. — Man muß daher einem Anfänger gar keine Regeln geben, sondern alles durch Exempel laufen lassen, wie unten weiter wird ausgeführt werden" (II, S. 58). — „Es ist wunderbar, wie ein kleines Kind zum Gebrauche des Verstandes kommt. Anfänglich thut es nichts als essen und trinken. Weil aber Gott den Menschen und absonderlich den Müttern eine Liebe gegen kleine Kinder eingepflanzt hat, so macht man allerlei mit ihnen, wodurch sie zur Aufmerksamkeit gebracht werden. Durch die Aufmerksamkeit wird der Verstand rege gemacht, welcher sich an sinnlichen Sachen je länger je mehr äußert. Wenn sie den Verstand an sinnlichen Sachen einige Jahre gebraucht haben, so lernen sie solche Sachen miteinander vergleichen und merken die Ähnlichkeit derselben, daß sie allgemeine Begriffe fassen. Vermittels der allgemeinen Begriffe lernen sie endlich Schlüsse machen. Es ist demnach der Mensch anfänglich bloß sinnlich, hernach verbindet er mit den Sinnen den Verstand, und endlich lernt er auch den Verstand allein gebrauchen. Da nun die Natur diesen Weg an die Hand giebt, so ist solcher wichtig. Wenn also ein junger Mensch etwas Neues lernen soll, so muß man nicht sogleich bei dem Höchsten, nämlich dem Allgemeinen anfangen, sondern man muß zuerst die Sachen sinnlich vorstellen, dann die einzelnen Sachen, welche er wohl gefaßt, in eine Vergleichung bringen und durch solche Vergleichung erst das generale begreiflich machen" (II, S. 84).

6. Jedes Wort Gottes hat tiefen Sinn — suche den nächsten. „Wenn man an einer Sache mit bloßem Auge viel wahrnehmen und unterscheiden kann, so läßt sich noch viel mehr daran wahrnehmen, wenn man sie mit einem Vergrößerungsglas betrachtet. Nimmt man wieder ein besseres Vergrößerungsglas, so siehet man noch mehr davon. Kann man nun das Geringste in der Natur nicht ganz ausforschen und auslernen, wie viel weniger kann man einen Spruch (der heiligen Schrift) erschöpfen oder ganz verstehen! Weil nun die Wahrheit einen unerschöpflichen Sinn hat, so muß man zuerst nur den nächsten Sinn eines Spruches nach dem allgemeinen Verstand aufsuchen. Hat man den nächsten und deutlichen Begriff davon, so kann man erst weiter gehen, daß man eine tiefere Einsicht davon bekommt" (II, S. 34.)

7. Anschaulich lehren, nicht abstrakt docieren und noch weniger Abstrakta maschinenmäßig auswendiglernen lassen. „Der Herr sprach zu Jonas: dich jammert des Kürbis, und mich sollte nicht jammern Ninive, der großen Stadt? Jonas 4, 10. Es ist merkwürdig, daß Jonas ein Prophet und erleuchteter Mann war und gleichwohl an einer sinnlichen Sache von Gott belehrt und überzeugt werden mußte. Man möchte gedenken, der Prophet Jonas sollte durch keine gemeinen, sondern durch tiefe Wahrheiten überführt werden, daß Gott der Stadt Ninive auf ihre Buße mit Recht geschont habe. Allein Gott läßt dem Jonas den Kürbis, welchen er ihm zum Vergnügen wachsen ließ, verderben. Da ihm nun dieses Verderben großen Verdruß erweckte, so sollte er daran lernen: wie ihn der Kürbis jammere, also jammere Gott noch viel mehr der großen Stadt Ninive. Man hat hierbei zu merken: wenn ein Prophet auf eine so sinnliche und einfältige Art unterrichtet worden ist, daß man noch viel mehr bei dem Unterricht der jungen Leute einer sinnlichen und leichten Art sich befleißigen solle. Man ist jungen Leuten gewöhnlich zu abstrakt und zu hoch, daß sie es nicht verstehen und fassen. Daher kommt es, daß man sie so viel auswendig lernen läßt, indem man nicht weiß, wie man ihnen eine Sache auf eine andere Art beibringen solle; und zwar gedenkt man bei diesem Auswendiglernen, es sei doch solches eine Beschäftigung für junge Leute, daß sie nicht müßig sein können, und wenn sie zu mehr Verstand kommen, daß sie es alsdann verstehen, so hätten sie den Nutzen davon, daß sie es dann nicht erst ins Gedächtnis bringen müßten. Nun kann man zwar dies nicht ganz verwerfen; dennoch aber mag es nicht die beste Methode sein, weil in der Bibel nicht vorkommt, daß man seine Kinder maschinenmäßig aus-

wendig lernen lassen solle. Denn ein anderes ist es, den Kindern das göttliche Gesetz einschärfen, und ein anderes, es nur von ihnen auswendig lernen lassen" (II, S. 201).

8. Der deutsche Sprachunterricht (Schriftsprache — Dialekt). „Es kommt sehr viel darauf an, daß junge Leute in der Muttersprache recht geübt werden. Denn in solcher bringt man ihnen bei, was sie lernen sollen. Wenn sie nun solche nicht verstehen, so können sie auch dasjenige nicht verstehen, was man ihnen sagt. Daher auch manche junge Leute, die einen guten Verstand haben, für dumm angesehen werden, bloß deswegen, weil sie nicht besser (hoch=) deutsch können. Mancher Lehrer ist deswegen jungen Leuten oft unverständlich, weil er zu gut deutsch spricht, daher man sich auch der Sprache der jungen Leute anbequemen muß. Denn ein Stammelnder versteht einen Stammelnden besser (balbus balbum rectius intelligit). Die Muttersprache macht einem Lehrmeister viel mehr zu schaffen, als man sich gewöhnlich vorstellt, absonderlich wenn junge Leute keinen rechten Umgang haben. — Denn ein anderes ist Küchendeutsch, ein anderes gut deutsch verstehen" (II, S. 85).

9. Die allgemeine Schulpflichtigkeit. „Da ich einmal" — erzählt Flattich — „als Pfarrer in Metterzimmern nach Stuttgart zu dem damaligen Herrn Direktor des Konsistoriums Schäfer kam, und er mich fragte, wie meine (Gemeinde=) Schule beschaffen sei, und ich ihm antwortete: eben mittelmäßig, weil diese Kinder im Sommer nicht viel in die Schule kommen, indem sie teils arbeiten, teils die Kinder verwahren müssen; so sagte er zu mir: ich solle genauer über die vom Konsistorium vorgeschriebene Schulordnung halten; worauf ich sagte: ich wolle es thun, wenn er mir jährlich 300 Gld. dazu gebe. Denn im Waisenhause könne man Schulordnung machen und halten, weil die Waisenkinder ernährt und gekleidet werden. Wenn er mir also jährlich 300 Gld. zur Erhaltung der armen Kinder in Metterzimmern gebe, so könne man auch in der Schule zu Metterzimmern eine Ordnung machen und halten. Hierauf sagte der Herr Direktor: man gebe vom Konsistorium zwar Gesetze aufs Land, aber ein ehrlicher Pfarrer müsse überlegen, was ausführbar sei!" — (II, S. 39). (Vgl. das echt Flattich'sche Gespräch mit dem Herrn von Herling über denselben Gegenstand II, S. 34—36.)

10. Monitoren. „Es ist zwar die Sonne das Hauptlicht, wodurch unsere Erde beleuchtet wird; es scheint aber auch die Sonne auf den Mond, wodurch er nicht nur beleuchtet wird, sondern auch unsern Erdboden durch das Zurückwerfen der Strahlen beleuchtet. Wenn man demnach mehrere junge Leute zu informieren hat, so muß man eine solche

Einrichtung treffen, daß einer vom andern lernt. Es wäre uns des Nachts, wenn die Sonne unter dem Horizont ist, manchmal gefehlt, wenn uns der Mond nicht schiene. Ebenso, wenn der Lehrmeister nicht zur Hand ist, so ist es eine gute Sache, wenn einer von dem andern lernen kann. — Es kann auch öfters ein junger Mensch dem andern etwas besser zeigen, als der Lehrmeister. — Es muntert auch einer den andern auf; wie denn mancher bloß um seiner Kameraden willen dies oder jenes lernt und fleißig ist, indem er nicht der Schlechteste sein will oder auch denkt, wenn andere es lernen, so könne und wolle er's auch lernen" (II, S. 86).

11. Die gemeine deutsche Schule. „Wenn ein junger Mensch eine gewisse Sache lernen soll, so muß man überlegen, ob er in all demjenigen auch geübt sei, so erfordert wird, wenn er eine solche Sach erlernen soll. — Als eine hohe Standesperson mich ersuchte, deren Söhnlein in Kost und Information anzunehmen, und ich bei der Prüfung merkte, daß er im Lesen und Schreiben noch schwach war, so sagte ich, er tauge nicht in mein Haus, bis er etwa noch ein Jahr älter und geübter wäre. Da ich nun gefragt wurde, ob man inzwischen einen Magister zum Hauslehrer annehmen sollte, so gab ich zur Antwort: die wenigsten hätten das Informieren und besonders in geringen Dingen gelernt, und den meisten Magistris sei es nicht um das Informieren zu thun, wenn sie auch gleich eine Hauslehrerstelle annehmen, sondern sie hätten gemeiniglich andere Absichten dabei. Da ich nun ferner gefragt wurde, ob man ihn in die lateinische Schule schicken sollte, so riet ich: weil die deutschen Schulmeister in Fleiß und Geduld, einen lesen und schreiben zu lehren, am besten geübt seien, so halte ich für das ratsamste, daß man einen deutschen Schulmeister nehme, und zwar so, daß der Junker in die deutsche Schule gehe und der Schulmeister täglich eine bis zwei Stunden in das Haus komme und privatim ihn unterrichte.*) Ich verwunderte mich, daß dieser vornehme Mann meinem Rate folgte; indem sonst selbst geringere Leute mit ihren Kindern hoch hinaus wollen, und sich schämen, einem Schulmeister gute Worte zu geben. Es hat auch der Junker dabei mehr profitiert, als er bei mir profitiert

*) Damals mußten wohl die „vornehmen" deutschen Schulen, die heutzutage als „Vorbereitungsklassen" für Gymnasien, Real- und höhere Töchterschulen oder als Privatschulen so beliebt und patentiert sind, noch nicht erfunden sein. Wie möchte der alte „Meister am Neckar", der auch seine pädagogischen Grundsätze nach der heiligen Schrift normierte und lebenslang Gott dankte, daß er in der Jugend die geringen Leute „ästimieren" gelernt hatte, jetzt einer hohen Standesperson in der fraglichen Angelegenheit raten?

haben würde. — Nachgehends da er zu mir kam, durfte ich mich bei dem Deutschen nicht lange aufhalten, und der ungehinderte und gute Fortgang im Lateinischen machte ihm hernach desto mehr Lust" (II, S. 122).

12. Warum hat der Schulstand wenig Ehre, Dank und Lohn? „Wenn junge Leute etwas lernen und geraten, so wird der Lehrmeister für einen gescheiten und ehrlichen Mann gehalten, wenn aber dies nicht ist, so werden ihm viele Fehler beigemessen, und er wird für liederlich angesehen. Da es nun nicht in des Lehrmeisters Macht steht, daß ihm junge Leute geraten, so muß er sich gefallen lassen, durch gute und böse Gerüchte zu laufen. Die guten sollen ihn aufmuntern, und die bösen Gerüchte sollen ihm teils zur Demütigung, teils auch dazu dienen, daß er nicht bloß Menschen gefällig wird, sondern was er thut, daß er es um Gottes und des Gewissens willen thue. Wenn ein Lehrmeister nur sucht, Ehre bei den Menschen aufzuheben, so wird es ihm gewiß bald entleiden, indem er mehr üble als gute Nachreden hört, und mehr Undank als Dank erlangt. Man muß zufrieden sein, wenn man unter zehn einen einzigen dankbaren Samariter bekommt. Es sind auch die meisten Eltern so geartet, daß sie es bloß ihrer Kinder Gaben zuschreiben, wenn solche etwas lernen. Wenn sie aber nichts oder nicht viel lernen, so muß die Schuld auf dem Lehrmeister liegen. Daher ist es kein Wunder, wenn mancher das Informieren fürchtet, wenn er auch schon die gehörige Fähigkeit dazu hat, oder daß auch mancher bloß um des Geldes willen informiert." — „Je heilloser das Geschäft ist, desto weniger steht man in die Länge dabei aus; daher kommt es auch, daß man solche Geschäfte so hoch belohnt. Z. Ex.: Ein Drescher, der ein nützliches Geschäft hat, bekommt des Tages nur sechs Kreuzer. Was hat hingegen ein Komödiant für einen hohen Lohn! Da mir ein gewisser Herr erzählte, daß ein Komödiant noch einmal so viel Besoldung bekomme, als er, so sagte ich zu ihm: die Besoldung eines Komödianten sollte noch größer sein; denn weil es z. B. bei einem Schieferdecker todesgefährlich sei, so müsse man ihm seine Mühe teuer bezahlen. Bei einem Komödianten aber sei es nicht nur todes- sondern höllengefährlich. Dem könne man also nicht genug Lohn geben; was man ihm gebe, sei noch zu wenig" (II, S. 89. – 181. — 38). Mark. 8, 36. 37; 1. Tim. 6, 6—16.

IV.

Das ist der Versuch eines Lebensbildes des lieben, teuren Flattich. Haben die Lehrer daraus den Mann noch nicht lieben gelernt, so ist es unsere Schuld, so haben wir sein Porträt nicht getroffen: der Mann selbst ist gewiß der Liebe und der ernstesten Beachtung wert. Auch sei es dem Urteil des Lehrers anheimgegeben, ob er die Überschrift „ein pädagogisches Original" gerechtfertigt finden will oder nicht. Wir an unserm Teil haben übrigens noch einen besondern, nicht genannten Grund für diese Bezeichnung, und würden, selbst wenn uns nichts weiter als dieses von ihm bekannt wäre, dem unscheinbaren, wenig gekannten „Meister am Neckar" vor allen deutschen Pädagogen unbedenklich den Titel „Original", in der höchsten und edelsten d. i. in der christlichen Bedeutung des Wortes, zuerkennen. Zur genauen Darlegung und Begründung fehlt hier der Raum; wir müssen uns auf einen nackten Ausspruch unseres Gedankens beschränken: Flattich sehnte sich und suchte nach einer biblischen Pädagogik. — —

In Ansehung des Unterrichts und der Erziehung nämlich — so glauben und hoffen wir mit Zuversicht — wird in dem Reiche unseres Herrn Jesu Christi die biblische Pädagogik das letzte Wort behalten.

Ein alter und ein neuer rheinischer Schulmann und Reformprediger.*)

(Aus dem Evang. Schulblatt 1864 und 1865.)

I. Adolf Clarenbach.

Da, wo der Rhein aus den ihn begleitenden romantischen Bergen heraus- und in die, links schnell sich erweiternde Ebene hineintritt, — beim Siebengebirge, in der Nähe der Musenstadt Bonn — beginnt auf dem rechten Ufer von der Sieg bis zur Ruhr das Gebiet des ehemaligen Herzogtums Berg. Diese, jetzt zur preußischen Rheinprovinz gehörende Landschaft, das „bergische Land“ genannt, zählt bekanntlich zu den eigentümlichsten Strichen unseres vielgestaltigen deutschen Vaterlandes. Die

---

*) Die Überschrift könnte auch heißen: „Blicke in das kirchliche Leben vom Standpunkte der Schule.“ Wir bemerken dies, um anzudeuten, wie die nachstehenden Mitteilungen gemeint sind, und mit welchem Rechte dieselben in einem Schulblatte stehen können. Nach unserer Meinung ist nicht bloß rätlich, sondern dringend nötig, daß die Schulmänner aller Gegenden das kirchliche Leben scharf darauf ansehen, ob auf seinem Boden und in seinem Klima die christliche Schule in der That das finde, was sie dort zu finden wünschen muß und zu suchen das Recht hat. Mag das Ziel der Schulgeschichte „die freie Schulgenossenschaft auf dem Boden der Kirche“ sein oder irgend eine andere Verfassungsform, — in allen Fällen, sofern anders die Schule eine christliche und mit der Kirche verbunden bleiben will, wird die Schulentwicklung mächtig einwirken, sei es fördernd oder hemmend, einwirken nicht bloß durch ihre Lehrweise, sondern auch durch Verfassung und Kultus, vor allem aber durch den Geist, der in diesen Formen waltet, durch die frei wirkenden Mächte und durch die guten oder schlimmen wirklichen Zustände des kirchlichen Lebens. —

Offenbar hat unsere pädagogische Litteratur in diesem Betracht eine große Lücke gelassen. Mit allgemeinen Redensarten und Machtsprüchen, seien es traditionelle oder neu erfundene, läßt sie sich platterdings nicht ausfüllen. Hier gilt es erst beobachten und untersuchen — in Vergangenheit und Gegenwart — im Norden und im Süden — in der evangelischen und in der katholischen Kirche u. s. w.: erst durch Erforschung des Einzelnen wird der Blick ins Allgemeine sich hinlänglich klären.

Natur bietet zwar nichts Großartiges dar, überhaupt keine Gestalten und Gebilde, die einzigartig heißen dürften; doch macht das von vielen klaren Bächen und lieblichen Thälern durchschnittene Hügelland auf den Reisenden einen gar wohlthuenden Eindruck, zumal in den volkreichen Distrikten Solingen, Lennep, Mettmann, Elberfeld und Barmen. Die zahlreichen kleinen Häusergruppen und einzelnen Wohnungen, wie sie über die Gegend hin zerstreut liegen, mit ihrem durchweg schmucken, reinlichen, oft reichen Aussehen, verraten einem kundigen Auge bald, daß man sich in einem gewerbfleißigen Landstriche befinde, und zwar in einem solchen, wo das Handwerk, wenn auch nicht einen goldenen, so doch einen soliden Boden hat. Und in der That ist es auch nicht die Natur der Landschaft, sondern das hier ansässige Volk und sein Volkstum, was der Gegend ihre Eigenartigkeit giebt. Auf welchem Markte der Welt, wo deutsche Fabrikate zu finden sind, kennt man nicht die Solinger und Remscheider Eisen- und Stahlwaren, die Lenneper Tuche und die Manufakturerzeugnisse Elberfelds und Barmens? Doch der bergische Gewerbfleiß, wie charakteristisch und rühmlich er sein mag, — auch er ist nicht derjenige Zug des Volkslebens, um weswillen hier dasselbe eigenartig genannt werden soll. Was wir meinen, sitzt tiefer und wiegt schwerer. Das bergische Volk hat seit dritthalb Jahrhunderten in einer vortrefflichen, auf deutschem Boden sonst nicht wiederzufindenden Schule gelebt und gelernt. Worin man im evangelischen Deutschland sich jetzt hier und da experimentierend versucht:*) im Baue einer vom Staate gesonderten, freien, sich selbst verwaltenden Kirche, das ist im Lande Berg und teilweise auch in den benachbarten verwandten Landen Jülich-Cleve-Mark ein altes, von den Vätern überliefertes Erbgut.

Die Reformation mußte sich ihrer Zeit hier von unten auf Bahn zu brechen suchen, in der Gestalt und auf dem Wege der Kreuzgemeinden. Die staatlichen und kirchlichen Autoritäten stemmten sich dagegen mit allen Mitteln, die ihre Macht ihnen bot (Matth. 11, 25. 26; Joh. 7, 48. 49; 1. Kor. 1, 26—28). Ein guter Geist leitete indes die reformatorischen Väter zur Presbyterial- und Synodalverfassung. Stets auf die eigenen Kräfte und selbstthätiges Handeln angewiesen, lebte sich das protestantische Volk sicher in die Ordnung des kirchlichen Selfgovernments ein, zunächst auf dem Boden des deutsch-reformierten Bekenntnisses. Allein die lutherische Kirche folgte dem guten Beispiele der reformierten fast Schritt vor Schritt nach. Vermöge dieser freien Verfassung, welche alle Kräfte der Gemeinde zum Handanlegen auf-

*) 1864 geschrieben. D. H.

fordert, ist es denn auch unter Gottes Schutz und Leitung den Protestanten am Niederrhein gelungen, ihre kirchlichen Güter durch alle über sie hingegangenen Verfolgungsstürme unversehrt hindurch zu retten, — und das nicht bloß, sondern in den kirchlichen Formen auch ein warmes christliches Leben zu erhalten, so daß man getrost sagen darf, wer ein freies, lebenswarmes evangelisches Christentum sehen will, der gehe in das Mutterland der deutschen Presbyterialverfassung: er wird es bald zu sehen und zu fühlen bekommen, ohne wie anderswo mit Fleiß, und vielleicht vergebens, danach suchen und fragen zu müssen.*) Seit 1835 erfreuen

*) Manche könnten hier anmerken: es giebt doch auch im bergischen Lande eine ziemliche Zahl von Gemeinden, deren Zustand gegen die übrigen in dem Maße absticht, daß man sie für verlassene Diasporagemeinden halten sollte. Sie haben recht, es giebt in der That auch im bergischen Lande Distrikte, wo — wie schon einmal jemand gesagt hat — „der Garten Gottes zur Wüste geworden ist." — Hier sei nur bemerkt: Wo die „Weissagung" aufhört, da wird das Volk wüst und wirr — sowohl unter presbyterialer, wie unter konsistorialer und päpstlicher Kirchenverfassung. Ein mechanischer Apparat, und sei er so unvergleichlich konstruiert, wie der Organismus des menschlichen Leibes, steht still, wird unwirksam, wenn die treibende Kraft sich ihm entzogen hat. So kann eine Kirchenverfassung die Wirksamkeit der Heilsverkündigung wohl schützen und stützen, nicht aber sie ersetzen. Aber die eine Verfassungsform stützt und schützt besser als die andere. In Berichten aus andern deutschen Gegenden hat man oft die Klage gehört, daß selbst Prediger mit lebendigem Zeugnis der Wahrheit oft nur einen höchst dürftigen Kirchenbesuch erzielen könnten. Das ist doch im Bergischen unerhört; und die oben erwähnten Leser werden mir gewiß darin recht geben: wo in einer hiesigen Gemeinde, und wäre es die allerverlassenste, ein Prediger aufträte, der das Evangelium vom Himmelreich mit Beweisung des Geistes und der Kraft zu verkündigen vermöchte, so würde er nicht lange auf eine volle Kirche zu warten brauchen. Die Thatsache will doch etwas sagen.

Aber noch eins. Manche Leute, die in kirchlichen Dingen nicht weiter denken, als sie in ihrer nächsten Umgebung sehen oder als ihnen dort vorgesagt wird, verstehen unter „Presbyterial-Verfassung" ohne weiteres eine kirchliche Ordnung, die nach dem Leisten einer demokratischen Staatskonstitution fabriziert sei, bei der die Hauptaktion im Wählen und Wühlen bestehe. Allerdings braucht die kirchliche Demokratie das Wort in diesem, in ihrem Sinne; wollte man aber darum ein gutes Wort preisgeben, weil es gemißbraucht wird, so würde man noch viele wahre Worte und schöne Sachen — wie „Freiheit", „Fortschritt", „Christentum" u. s. w. — dem Mißbrauch überlassen müssen, was aber eben sehr thöricht wäre. Die alte niederrheinische Presbyterial- und Synodalordnung, welche bis zum Jahre 1835 bestand, kannte innerhalb der Lokalgemeinde keine Wahl als die des Pfarrers (und der Lehrer); das Presbyterium ergänzte sich durch Kooptation. Nach der neuen, seit 1835 bestehenden Kirchenordnung wird das Presbyterium durch indirekte Wahlen gebildet. Das sind eben zweierlei Weisen, über die wir hier nicht zu urteilen brauchen: die Hauptsache der Presbyterialverfassung, d. i. die Sache, welche hier zu vertreten war, besteht eben darin, daß die Gemeinde nicht ein Haufen Volks bleibe, sondern eine organisierte Gemeinschaft werde, eine Gemeinschaft, in welcher die vorhandenen

sich die andern Landschaften der beiden großen Provinzen Rheinland und Westfalen ebenfalls einer freien Kirchenordnung. Jetzt ist man fast in den meisten deutschen Gegenden mit Versuchen, um zu diesem Ziele zu gelangen, beschäftigt. Freilich, eine freie Kirchen v e r f a s s u n g ist noch keine freie K i r c h e; ein Kirchenleichnam läßt sich durch keine Verfassungsexperimente a l l e i n sofort wieder zum Leben erwecken. Wer tot ist, bleibt tot, es sei denn, daß Gottes Wort und Geist die erstorbenen Gebeine wieder belebe. Wo dies geschieht, da werden die lebendigen Christen allerdings bald spüren, daß die Presbyterial- und Synodalverfassung ein nicht zu verachtendes, ein kostbares Gut ist. Das Verlangen und Rufen danach, wie es zur Zeit vielfach sich vernehmbar macht, können wir vor der Hand weder hoch loben, noch hart tadeln; — nicht l o b e n, weil es fast aussieht, als ob die meisten der Rufer nur vom Gelüst nach parlamentarischem Puppenspiel sich treiben ließen, da doch die Presbyterialverfassung vorab nicht auf Redekünste, sondern auf die Übung stiller, werkthätiger Liebe angelegt ist; — nicht hart t a d e l n, da zunächst nicht dem christlichen Volke, sondern den alleinseligregierenden Konsistorialräten und ihren Agenten die geistliche Finsternis in den Herzen und Köpfen zur Last fällt. Durch Gottes gnädiges Fügen kann indes aus diesem Drängen und Agitieren doch etwas Gutes werden. Möchte es geschehen! Möchte allüberall, den Rhein entlang und an der Donau, an der Weser, Elbe und Oder ein glaubensstarkes und liebewarmes Christenleben erwachen und als Gemeinschaftsleben in angemessenen freien Verfassungen sich ausgestalten, so daß man von der deutschen evangelischen Kirche sagen müßte: Siehe da, eine gesunde Seele in einem gesunden Leibe! Wenn dann dereinst dem Entwicklungsgange des freien evangelischen Kirchentums nachgefragt wird, so wird diese Nachfrage ohne Zweifel bald auch zu der Geschichte des begrenzten Stückes deutscher Erde dort am Niederrhein führen, und Gottes Gnade preisen, die hier von der Reformationszeit an ein freies, gesundes Kirchenleben aufblühen und zu einem Segen für alle deutschen Lande werden ließ.

Der Leser wird wohl schon vermuten, daß auf diesem Mutterboden evangelischer Freiheit auch ein in jeder andern Hinsicht eigenartig gestaltetes Volksleben sich entwickelt habe. Und in der That, ein Freund der Volkskunde kann dort interessante Studien machen. Der Schreiber dieses, der

---

Gaben und Kräfte zum gemeinen Nutzen, d. i. zur Erbauung des Tempels Gottes, nicht bloß mitwirken k ö n n e n, sondern zu diesem Dienst berufen, bestellt und mit der entsprechenden Würde bekleidet werden. W i e dieses geschehen könne — das zu sagen, ist Sache der begabten christlichen Baumeister; wir behaupten nur, d a ß es von Gottes und Rechts wegen geschehen müsse.

in den Thälern und auf den Höhen zwischen Sieg, Wupper und Ruhr ein wenig bewandert ist, könnte wohl einige Beiträge zu solchen Studien liefern. Für diesmal hat er jedoch etwas anders im Sinn. Er gedenkt den Leser an die Quelle des bergischen evangelischen Lebens zu führen, in die Zeit, wo ein köstlicher Grundstein zu dem freien Kirchenbau dieser Gegend gelegt wurde. Läßt sich gleich für diesen Grundstein nicht die jüngst empfohlene zweifelhafte Ehre beanspruchen, mit „einem Tropfen demokratischen Öls gesalbt“ zu sein, so bleibt ihm dagegen der unzweifelhafte Ruhm, in der schweren Prüfung der heiligen Bluttaufe sich bewährt zu haben.

Auf einem der erhabensten Punkte des bergischen Hügellandes, dort bei Lennep, an der Straße nach Barmen und Elberfeld, steht nahe am Wege unter einer stattlichen Eiche ein großes, im gotischen Stile erbautes Denkmal. Von diesem Punkte aus schaut das Auge des Wanderers westwärts über die nächsten Vorberge weit in die rheinische Ebene hinein, dort links in die Gegend der „heiligen“ Stadt Köln mit ihrem mächtigen Dom, mehr rechts hin nach der alten bergischen Hauptstadt Düsseldorf und hinüber in das Jülich'sche Land, noch weiter rechts den Rhein hinunter in der Richtung auf die vormalige clevische Feste Wesel zu; rückwärts, nach Osten, zeigen sich die Kuppen der Berge, in deren Thälern „der Märker Eisen reckt.“ Jenes Denkmal und diese Gegend gehören zusammen, und auch die ultramontane Metropole jenseits der Berge und des Rheines mit ihrem himmelanstrebenden Kirchenbau gehört mit Recht in den Rahmen dieses Landschaftsbildes, wie die Inschrift des Denkmals bezeugt:

Adolph Clarenbach,
dem Zeugen der Wahrheit,
geb. auf dem Buscherhofe,
gest. zu Köln am 28. September 1529.
Das bergische Land
1829 den 28. September.

Der Wahrheitszeuge, dem dieses Denkmal im Jahre 1829 errichtet wurde, war ein bergischer Schulmann. Eine kleine Häusergruppe in der Nähe der Stelle, wo das Denkmal steht, ist der Buscherhof, der Geburtsort Clarenbachs. Sein Lebensweg, der hier begann und dort in Köln endete, war nur kurz. Clarenbach wurde kaum 30 Jahre alt, aber es hat Gott gefallen, in diesen kurzen Zeitraum eine reiche Fülle des Segens für ihn und seine Heimat zusammenzudrängen. Möge der geneigte Leser mit teilnehmendem Herzen anhören, was hier daraus erzählt werden soll; dann wird unfehlbar auch ihm noch etwas von diesem Segen spürbar werden.

Adolf Clarenbach wurde etwa um das Jahr 1500 geboren; genau läßt sich Jahr und Tag nicht angeben, weil das Kirchenarchiv zu Lennep, wohin der Buscherhof damals eingepfarrt war, durch Brand vernichtet worden ist. Adolf wurde von seinen Eltern fleißig zur Schule geschickt und hatte einen besonderen Trieb zum Lernen, weshalb er sich auch zum Studieren entschloß. Mit den angehenden Jünglingsjahren besuchte er die damals berühmte Lehranstalt zu Münster in Westfalen. Hier kam er zugleich in die heilsame Schule der äußern Not, weil die Eltern ihn nicht mehr ausreichend unterstützen konnten. Von da ging er später auf die hohe Schule zu Köln. Indem er hier nicht nur alles gründlich lernte, was ihm zu lernen dargeboten wurde, sondern auch allerwege sittig, nüchtern, keusch, und eines geduldigen Herzens war: so wuchs er zu einem Manne heran, der nun auch andere mit Erfolg lehren und erziehen konnte. Er besaß im Lateinischen, Griechischen und Hebräischen so gründliche Kenntnisse, wie sie zu jener Zeit selten bei einander waren. Die Bibel konnte er daher in den beiden Grundsprachen lesen und war in ihr ungemein bewandert, wie er das später seinen Richtern nur zu sehr bewies.

Mit solchen Kenntnissen ausgerüstet, erhielt er in Köln die Magisterwürde, widmete sich aber nicht dem geistlichen Amte, sondern dem Schulfache. Sein erstes Schulamt verwaltete er da, wo er selbst Schüler gewesen war, — in Münster, wo er als Konrektor angestellt wurde.

Damals war, wie heutzutage, eine bewegte, religiös erregte Zeit. In manchen Köpfen und Herzen tauchten allerlei Zweifel an der bisherigen Kirchenlehre auf. Bald hier, bald dort erhoben sich Stimmen, welche auf Reformen in Lehre und Leben der Kirche drangen. Vor allem aber schlug das helle, mutige Wort des Wittenberger Augustinerbruders in die Gemüter ein. Was viele im Herzen gefühlt, aber doch noch nicht deutlich erkannt hatten oder nicht auszusprechen wagten: dem gab unser Martin Luther lauten und kräftigen Ausdruck. „Hoho, der wird's thun!" — rief jener Mönch aus, als er zuerst die 95 Thesen las; und ohne Zweifel haben viele in ähnlicher Weise ihrer freudigen Hoffnung Luft gemacht.

Auch dem jungen Konrektor zu Münster waren die neuen Klänge zu Ohren gekommen, schon während seiner Studienzeit in Köln, obwohl hier mehr dadurch, daß die Professoren und Priester vor ihnen warnten. Sein jugendliches Gemüt faßte den frischen Lebenshauch, der durch die Geisterwelt zog, mit Lebhaftigkeit auf. Doch war er wiederum auch so nüchternen Sinnes, daß er von der neuen Lehre nichts unbesehens annahm, sondern mit reiflicher Prüfung Altes und Neues wohl verglich. Dabei kamen ihm seine Sprachkenntnisse trefflich zu statten, und man konnte ihm nicht entgegenhalten, daß er die Bibel nicht recht verstehe, weil er kein Geistlicher

sei. Mit der Bibel in der Hand prüfte er die alten und neuen Auslegungen. Was er noch nicht sicher zu beurteilen verstand, das ließ er ruhig stehen. In dem aber, was ihm innerlich gewiß geworden war, konnte ihn auch niemand mehr irre machen. Auch besprach er sich nicht lange mit Fleisch und Blut hinsichtlich dessen, was jetzt seine Aufgabe sei. Das neue Licht, was ihm aufgegangen war, mußte er auch andern mitteilen; daher verbreitete er unter seinen Schülern, die zum Teil schon im Jünglingsalter standen, nicht bloß sogenannte Schulkenntnisse, sondern auch die gute Botschaft vom seligen Leben. Auch die Bürger suchte er auf die neue Gottesgabe aufmerksam zu machen, jedoch ohne Luthers Schriften selbst zu verbreiten, wie er denn auch nur wenige von den Schriften, die von dem Reformator bereits ausgegangen waren, selber gelesen hatte. Die Apostel und Propheten selbst hatten ihn gelehrt, was Wahrheit ist, und überall lehrte er nur diese Wahrheit wieder, nicht weil Luther, sondern weil die heilige Schrift sie empfahl.

Gegen das Jahr 1525 finden wir Clarenbach als Konrektor der gelehrten Schule zu Wesel. Hier hatten sich schon einige Dominikaner, ein Augustinermönch und der Pfarrer Klopris in dem benachbarten Dorfe Büderich mit der neuen Lehre befreundet, ohne jedoch öffentlich dafür aufgetreten zu sein. Clarenbach schloß sich diesem Kreise an. Die Freunde lasen miteinander die heilige Schrift und besprachen sich darüber, so daß die Bübericher Bauern von ihren Zusammenkünften, die vielleicht regelmäßig gehalten wurden, zu sagen pflegten: „Die Synagogè kommt zusammen.“ Im übrigen suchte Clarenbach hier wie früher in Münster unter den Schülern wie unter den Bürgern für das rechte Verständnis des Evangelii zu wirken, aber ruhig, ohne Geräusch und Stürmen. Nichtsdestoweniger fanden die Anhänger des Alten seine Wirksamkeit äußerst gefährlich und nicht ohne Grund. Sie wußten es auch durch mancherlei Anklagen bei dem Herzog Johann dahin zu bringen, daß dieser ihn durch den Rat der Stadt seines Amtes entsetzen und aus Wesel verweisen ließ. Er flüchtete zunächst in seine bergische Heimat und, als auch dort seines Bleibens nicht war, nach Osnabrück, wo ihn eine fromme Matrone in ihr Haus aufnahm. Hier widmete er sich zunächst der Unterweisung einiger Jünglinge, die ihm von reichen Familien in Köln und Brabant zur Erziehung anvertraut worden waren; doch gab er auch an der öffentlichen Schule einigen Unterricht. Bei dem westfälischen Kirchenhistoriker Hamelmann findet sich auch noch ein lateinischer Aufruf Clarenbachs, durch den er zu einer öffentlichen Vorlesung über einen der apostolischen Briefe einladet. Sein Aufenthalt in Osnabrück war indes von kurzer Dauer.

Die Domherren brachten es bei dem Bischof dahin, daß er im Frühjahr 1527 auch von dort verbannt wurde.

Clarenbach brachte nun zuerst seine Zöglinge zu den Ihrigen nach Köln und kehrte dann nach seinem Geburtsorte, dem Buscherhofe bei Lennep, zurück. Hier hielt er sich den ganzen Sommer hindurch auf und wurde der Lehrer derer, die ihn am nächsten angingen, — seiner Eltern, Brüder und Schwestern, aber auch anderer Christen aus der Nachbarschaft. Wie er selbst später im Verhör erzählt, besuchten ihn an den Feiertagen fromme Leute aus der Umgegend, um von ihm das Wort Gottes zu hören; dann habe er ihnen die zehn Gebote, den Glauben, das Vaterunser und sonst etwas aus dem Worte Gottes vorgehalten und ausgelegt. Überdies muß er, wie die spätere Verfolgung bekundet, auch die umliegenden Orte — Lüttringhausen, Elberfeld, Kronenberg u. s. w. — besucht haben; an letzterem Orte soll er, der Sage nach, einmal auf offenem Felde zu einer großen Versammlung geredet und dann das Volk die Kirche erbrochen haben, damit er von der Kanzel herab predigen könne. — Aus Furcht vor den drohenden Folgen warnten ihn seine Angehörigen anfänglich und warfen ihm öfter vor, daß er klüger sein wolle, als die Prälaten und Professoren zu Köln und sich unterstehe, diese zu belehren. Aber er antwortete: „Mit Gottes Gnade will ich mit allen Mönchen und Pfaffen im Lande Berg des Evangelii halber zum Feuer disputieren, mag ich darüber untergehen oder siegen.“ Zu einer andern Zeit sprach er auf die Warnungen seiner Eltern: „O, daß Gott wollte, ich wäre würdig, um der Wahrheit willen zu leiden und zu sterben; aber ich besorge, Gott achtet mich viel zu gering dazu, daß ich um seines Namens willen getötet werde.“ Mehr aber als der Folgen, hatte er der Lehre selbst wegen mit seinen Angehörigen manchen Kampf zu bestehen, z. B. über die Anrufung der Jungfrau Maria, der Heiligen, der Messen u. s. w.

Die bedrohlichen Folgen ließen übrigens nicht lange auf sich warten. Sogleich als er von Osnabrück in die Heimat gekommen war, wurde ihm hinterbracht, daß die Mönche allerwärts wider ihn tobten und ihn als Ketzer verschrieen. Man ermahnte ihn ernstlich, zu entfliehen, weil die Pfaffen darauf ausgingen, den Herzog von Jülich, Cleve, Berg und Mark zu veranlassen, daß er ihn gefangen nehme. Der Herzog ließ sich jedoch nicht dazu bewegen. Bei einigen Unterbeamten aber fanden die Verkläger Gehör. Der Drost zu Elberfeld, Ritter Ketteler, ließ öffentlich bekannt machen, wenn Adolf sich noch einmal in Elberfeld blicken lasse, so wolle er einen solchen Gang mit ihm gehen, daß er das Wiederkommen vergessen werde. Der Amtmann zu Beienburg bei Lennep, Graf Franz von Waldeck, schickte seinen Amtsboten nach Lüttringhausen und ließ in der dortigen

Kirche öffentlich verkündigen, daß Adolf sein Amtsgebiet nicht mehr betreten dürfe; würde er darin ertappt, so sollte die Beienburg seine Wohnung werden. Clarenbach schrieb darauf einen demütigen Brief an ihn (wie auch an den Ritter Ketteler zu Elberfeld), worin er unter andern sagte: Diejenigen, die den Amtmann zu diesem Schritte bewogen hätten, scheueten Wahrheit und Recht und suchten durch Gleisnerei die öffentliche Gewalt gegen ihn aufzubringen; es möge ihm daher vergönnt werden, sich gegen diese Widersacher zu verantworten, die nicht imstande sein würden, ihm mit irgend etwas zu beweisen, daß er gegen den Amtmann oder gegen den Herzog oder gegen sonst eine Obrigkeit etwas Unerlaubtes und Unchristliches gesprochen oder gethan hätte; gelehrt habe er allerdings, aber nie anders als nach der Schrift; das alles erbiete er sich zu Recht zu erweisen, entweder vor dem Amtmann oder vor dem Lenneper Gericht, gegen Geistliche und Weltliche, Edle oder Unedle, Alte oder Junge. Aber auf diesen Brief bekam Clarenbach keine Antwort. Daher sandte er ein zweites Schreiben; aber dieses ward gar nicht einmal angenommen, sondern dem Überbringer zurückgegeben mit den Worten: „Habe ich ihn etwa noch zu wenig warnen lassen?“

Darauf beschloß Adolf, diese Gegend zu verlassen. Vorher erließ er noch ein ausführliches Schreiben — es umfaßt in der alten Chronik 25 gedruckte Quartseiten — an den Rat der Stadt Lennep, um seine Mitbürger in den Stand zu setzen, nach der Wahrheit über sein Lehren und Thun zu urteilen, was auch die Gerüchte über beides sagen möchten. Im ersten Teil dieses Briefes legt er schlicht und recht dar, was sein positiver evangelischer Glaube ist nach der heiligen Schrift; der zweite, polemische Teil handelt von der Messe, den Speisesatzungen, dem Anrufen der Heiligen, dem Cölibat der Geistlichen &c. Schließlich ermahnt er die Lenneper, sich gute Prediger zu verschaffen, die deutsche Bibelübersetzung fleißig zu gebrauchen, Kinder und Gesinde in der wahren biblischen Lehre zu unterweisen und für gute Schulen zu sorgen.

Wohin sich Clarenbach nach seiner Flucht aus der Heimat zuerst gewandt, und wo er sich aufgehalten hat, ist unbekannt. Ein halb Jahr nachher finden wir ihn wieder in Köln. Sein Freund aus der Weseler Zeit her, der ehemalige Pfarrer Klopris von Büderich, war nämlich vor das Inquisitionsgericht in Köln geladen worden. Clarenbach begleitete ihn dorthin, um zu sehen, in welches Gefängnis man ihn setzen würde, und um ihm zu seiner Verteidigung treulich und nach Kräften beizustehen. Klopris wurde bei seiner Ankunft in Köln sogleich ergriffen und auf die Drankpforte ins Gefängnis gebracht. Seinen Begleiter Clarenbach nahm man vor dem Gasthause „zum Bäumchen“ fest und setzte ihn auf den

Frankenturm, wohin die Gefangenen zuerst gebracht zu werden pflegten. Das war im Jahre 1528, den 3. April, Freitags vor Palmarum. Am Montag nach Palmarum ließen die „Turmmeister", „Gewaltrichter" und andere Abgeordnete des Rats von Köln die Gefangenen vorfordern und kündigten ihnen an, daß sie, weil sie Geistliche wären, dem geistlichen Inquisitionsgericht überantwortet werden sollten. Klopris konnte nichts dagegen einwenden. Clarenbach aber protestierte. „Ehrsame, weise Herren," sagte er, „ich bin kein Geistlicher, sondern ein Schulmann, und gehöre also vor des Kaisers Gericht; vor dem muß ich gerichtet werden." — „Nun wohl," versetzten jene, „wenn Ihr denn kein Geistlicher seid und vor das Gericht der Ratsherren gestellt zu werden begehrt, so nehmen Euch diese zwar an; aber bedenket wohl, daß, wenn Ihr vor dem weltlichen Gericht in die Enge kommt, Euch keine Verteidigung mit irgend einem geistlichen Rechte mehr zustehen wird." Aber das waren leere Worte, durch die sich Clarenbach auch nicht abschrecken ließ. Er bestand auf seinem Rechte. Klopris wurde dem geistlichen Gerichte überwiesen; Clarenbach dagegen von weltlichen und geistlichen Herren verhört.*)

Adolf Clarenbach ist 18 Monate lang in Haft geblieben und während dieser Zeit oft und umständlich verhört worden. Die alte Lebensbeschreibung dieses Wahrheitszeugen — „Wahrhafftige Historie von den wolgelarten und bestendigen mennern, Adolf Clarenbach und Peter Fleisteden rc. New gedruckt zu Wittemberg 1560," — giebt darüber „aus den Akten" ausführliche Nachricht. Clarenbach erkannte sehr wohl das Gefährliche seiner Lage; und da seine Richter zu Anfang kreuz und quer fragten und gewisse Fragen ab und zu wiederholten, um ihn in seinen Reden auf Widersprüchen ertappen zu können, so antwortete er im Beginn möglichst vorsichtig und ausweichend, ohne jedoch die Wahrheit selbst zu verleugnen, die er vielmehr, wo es darauf ankam, offen, entschieden, ja mitunter sehr derb bekannte. Er erscheint in diesen Verhören unverkennbar als ein Anhänger Luthers, wenn er sich auch mit Absicht nicht auf dessen Bücher — die in Köln verboten waren, — sondern stets auf die heilige Schrift selbst beruft.

Da hier für eine ausführliche Mitteilung der verschiedenen Verhöre, welche Adolf in den 18 Monaten zu bestehen hatte, nicht der Ort ist, so heben wir nur einige Fragen und Antworten hervor, die schon zur Genüge

*) Wie sich Klopris beim Verhör verhalten, ist unbekannt. Einige meinen, er habe widerrufen, andere glauben, er sei entflohen. So viel ist gewiß, daß er später frei wurde, sich aber leider zu den Münster'schen Wiedertäufern schlug und ungeachtet der schrecklichen Greuel dieser Sekte Wiedertäufer blieb, bis er mit noch einem andern Genossen sein Leben auf dem Scheiterhaufen endigte.

erkennen lassen, wie es dabei herging und welches Geistes Kind der Gefangene war.*)

Aus dem ersten Verhöre, bei welchem nur weltliche Richter zugegen waren:

Richter. Wir sind hier, um von Euch zu erfahren, warum Ihr von Eurer Lehrerstelle in Wesel weggekommen seid?

Adolf. Ich war Hilfslehrer des Rektors, und dieser gab mir den Abschied.

---

*) Manchem Leser wird ohne Zweifel eine Bemerkung über die Quelle der Lebensgeschichte Clarenbachs willkommen sein.

In diesem Jahrhundert war es zuerst der treffliche Gymnasiallehrer Johann Arnold Kanne in Nürnberg, welcher das deutsche evangelische Volk wieder auf den niederrheinischen Zeugen der Wahrheit aufmerksam machte in seiner Schrift: „Beiträge zur Geschichte der Finsternis in der Reformationszeit oder: Ph. Camerarius (des jüngern) Schicksale in Italien nach dessen eigener Handschrift, und Ad. Clarenbachs Märtyrertum nach einer selten gewordenen Druckschrift.“ Frankfurt a. M. 1822, Herrmann'sche Buchhandlung. Da wurde auch in der engern Heimat Clarenbachs die Erinnerung und die Dankbarkeit wieder wach. Als das erwähnte Denkmal errichtet wurde im Gedächtnisjahr 1829, erschien die Schrift: „Adolf Clarenbachs und Peter Fleisteden's Märtyrertum.“ Schwelm, bei M. Scherz. (Von dem Pfarrer C. Rauschenbusch.) Kanne hat seine Lebensbeschreibung Clarenbachs nach der oben genannten Hauptquelle „Wahrhaftige Historien 2c.“, die 1560 schon in 2. Auflage erschienen war, mit gewissenhaftem Fleiße bearbeitet. Auch Rauschenbusch, der, wie er selbst sagt, das Kanne'sche Buch viel gebraucht hat, kannte die Hauptquelle. Er bemerkt im Vorwort, das Hauptwerk sei durch sonderbare Schickung lange verloren gewesen. „Jetzt (1829) werden noch drei Exemplare da sein. Eins hatte der Dichter Goethe; eins Professor Kraft in Erlangen; eins ist vielleicht in Jena. Eine Abschrift ist in meinen Händen. Ebenso unbekannt ist „Ludwig Rabus Historien der Gotteszeugen 1554“ geworden. Es ist fast ein Abdruck der „Wahrhaftigen Historien“; nur die Vorrede fehlt.“

Bemerkenswert ist auch noch folgende Stelle in dem Vorwort bei Kanne. „Wir dürfen also“ — heißt es dort nach einer Untersuchung über die Quellen von Clarenbachs Lebensgeschichte — „annehmen, daß der ungenannte Verfasser (der Wahrhaftigen Historien) Adolfs Prozeß in Handschrift vor sich hatte, und als solche existierte diese Geschichte ja auch noch lange, nachdem sie gedruckt erschienen war. Denn noch der Holsteinische Generalsuperintendent Mühlius besaß sie (nach seiner eigenen Aussage in den dissertationibus historico-theologicis p. 396 zufolge) im Manuskripte, und es ist höchst wahrscheinlich, daß eine solche Abschrift gleich anfangs und zwar deswegen nach Holstein gekommen sein mag, weil Clarenbach hier bekannt gewesen, indem er als diaconus nach Meldorp berufen worden sein soll. (Während seines Aufenthaltes in Osnabrück; er nahm jedoch den Ruf nicht an, weil er dem Schulamt treu bleiben wollte.) Mühlius besaß auch noch Clarenbachs Bildnis“ — (das am Niederrhein unbekannt ist) — „und ließ es, da er 1723 eine Rede über ihn hielt, öffentlich zur Schau stellen.“ —

Richter. Aber wie ist das zugegangen? Sagt uns die Wahrheit, denn es wird doch an den Tag kommen.

Clarenbach erzählte nun, daß er bei der geistlichen Behörde in Köln wegen Ketzerei verklagt worden sei; darauf habe der Herzog auf seine Amtsentsetzung gedrungen; der Stadtrat zu Wesel habe ihn ausweisen müssen, aber ihm freies Geleit gegeben.

Der Richter meinte jedoch, der Amtsentsetzung müsse wohl noch etwas anderes zu Grunde liegen.

Adolf. Ich weiß nicht, daß ich anders gehandelt habe, als einem frommen Christen geziemt. Beschuldigt man mich des Gegenteils, so bringe man den Ankläger, daß er Fuß bei Fuß stelle und Mund bei Mund.

Richter. Das ist in diesem Falle unnötig, weil Ihr mit der neuen Lehre im Gerücht seid. Darum fragen Euch die Herren hier, ob Ihr es mit der neuen Schriftauslegung haltet, oder mit den Konzilien und der alten Auslegung.

Adolf. Mit keiner, — sondern mit Christo, von dem ich den Namen habe. Wo die Konzilien und die Lutheraner mit Christo sind, da bin ich mit ihnen, sonst nicht.

Richter. Aber hier sind einmal zwei Parteien; mit einer müßt Ihr's doch halten. Sagt uns mit welcher?

Adolf. Einem Christen gebührt nicht, sich zu Sekten zu halten, noch sich eines Menschen zu rühmen (1. Kor. 1, 21—23), sondern er soll sich halten an das gewisse Wort der Lehre Christi.

Richter. Da Ihr uns keinen andern Bescheid geben könnt, so werdet Ihr andere Leute (Geistliche) zu sehen bekommen, die Euch wahrlich anders vernehmen werden. Doch wollen wir Euch so viel als möglich helfen, daß Ihr dieses Gefängnisses entlassen werdet.

Adolf. Darum bitte ich um Gottes willen, ehrsame und gnädige Herren.

Beim zweiten Verhöre kamen außer den vorigen Richtern noch der Ketzermeister Johann von Venradt und andere Geistliche, um genauer nach seinem Glauben zu fragen. Es mußte für Clarenbach nicht wenig schmerzlich, ja peinlich sein, daß unter den hinzugekommenen geistlichen Inquisitoren auch zwei seiner ehemaligen Lehrer sich befanden, die Magister Johann von Venradt und Adolf von Tongern. Das Gericht bestand jetzt aus zehn Personen. Adolf begehrte, von dem Rate der Stadt Köln, der an des Kaisers Statt hier das weltliche Gericht übe, gerichtet zu werden und nicht von Geistlichen.

Der Kanzler sagte: Gut, auf den Kaiser hast du dich berufen, zum Kaiser sollst du kommen; aber erst muß es einen andern Weg gehen; welchen, das werden die würdigen geistlichen Herren schon wissen.

Adolf. Der römische Richter hat doch einst den Apostel Paulus aus den Händen der blutgierigen Juden, der Hohenpriester und Pharisäer, erlöst und ihm dieselben bloß als Verkläger gegenübergestellt (Apg. Kap. 22. 23. 24 und 25).

Ketzermeister Johann von Venradt. Wie St. Paulus schreibt, so darf es hier nicht zugehen. Deine Sache ist eine geistliche.

Adolf. St. Paulus Sache ist doch auch eine geistliche gewesen.

Darauf schwiegen die Herren still.

Endlich sagte der Kanzler zu dem geistlichen Ketzermeister: Es ist das Verlangen der Herren vom Rat der Stadt, daß ihr diesen Mann nach eurer Weise verhören wollt.

Ketzermeister. Adolf, wir wollen nicht mit Euch disputieren, sondern nur nach Eurem Glauben fragen.

Adolf. Ich bekenne mich zu den drei Artikeln unseres allgemeinen christlichen Glaubens.

Ketzermeister. Das glauben die Juden auch.

Adolf. Die Juden glauben nicht an Jesum Christum und den heiligen Geist.

Da sagte Johann von Venradt: Er hat den Teufel in sich! und Adolf erwiderte: Herr, Ihr sollt mich nicht richten: der Herr Christus wird mein Richter sein.

Der Kanzler suchte dem Gespräch eine andere Wendung zu geben und fragte, ob der Papst das Haupt der Kirche sei?

Adolf. Als ich noch studierte, hat mein Lehrer Johann von Venradt einst gesagt, wenn man wegen des Glaubens gefragt würde, solle man nicht viel disputieren, sondern wie ein Sterbender auf die Frage: Was glaubst du? antworten: „Was die Kirche glaubt.“ — Ich bekenne mich zu dem Glauben der Kirche, die aber nichts anderes glaubt, als das apostolische Glaubensbekenntnis, und so glaube ich auch nichts anderes.

Der Kanzler wollte die Antwort nicht gelten lassen, sondern fragte wieder: ob der Papst das Haupt der Kirche sei?

Adolf. Ich habe darauf eben nicht studiert, und kann nicht sogleich darauf antworten, da mir keine Bücher zur Hand sind.

Die Frage wurde aber wiederholt.

Adolf. Christus ist das Haupt der heiligen Kirche. Wäre es der Papst auch, so wäre ja die Kirche ein Ungeheuer mit zwei Köpfen.

Der Ketzermeister, Johann von Venradt. Hilf Gott, was sagt

Ihr? Ich möchte so etwas nicht für diese Kammer voll Gulden gesagt haben.

Darauf ging das Verhör über auf die Autorität der geistlichen und der weltlichen Obrigkeit u. s. w. Seine Erklärungen hierüber schloß Clarenbach mit den Worten:

Ich handle hier, wie Christus befohlen hat. Damit bin ich mit ihm und er mit mir.

Einer der Richter. Dürft Ihr sagen, daß Christus in Euch sei?

Adolf. Das darf ich, denn davon habe ich den Namen „Christ"; wer aber Christi Geist nicht hat, der ist nicht sein.

Im dritten Verhöre — es war am Dienstag vor Himmelfahrt — kam der Kanzler nach mancherlei Reden und Gegenreden wieder auf den Satz zurück: man wolle nicht mit ihm disputieren, sondern bloß nach seinem Glauben fragen.

Adolf sagte wieder schlichtweg sein Bekenntnis her: „Ich glaube an Gott den Vater, allmächtigen Schöpfer Himmels und der Erde; und an Jesum Christum" u. s. w. Im dritten Artikel sagte er statt: „Ich glaube an eine heilige katholische christliche Kirche" — „ich glaube an eine allgemeine christliche Versammlung." —

Kanzler. Seht, da haben wir ihn. Soll man nicht sagen: „Kirche?"

Adolf. Lieber Herr, ruft nicht so laut, ehe Ihr gewonnen habt. Kirche (ecclesia) heißt auf deutsch: Versammlung (Gemeinde); und katholisch heißt: allgemein.

Ketzermeister. Wir werden Euch andere Glaubensartikel vorlegen.

Adolf. Ich bleibe bei den alten, die ich von meiner Mutter gelernt habe; durch diesen Glauben will ich selig werden.

Im Verfolg des Verhörs berief sich Clarenbach einmal wieder auf das Beispiel des Apostels Paulus. Da sagte der Kanzler: Der hatte auch einen andern Geist.

Adolf. Es ist nur ein heiliger Geist, den hatte Paulus und auch wir Christen, wenn wir auch nicht so vollkommen sind wie Paulus.

Man fragte ihn: Ob er sich denn rühmen könne, ein Christ zu sein; sie dürften es nicht.

Adolf. So habe ich es also mit Unchristen und nicht mit Christen zu thun. Ich bin mir nicht bewußt, anders als ein Christ geredet zu haben. Wo nicht, so beweiset es mir.

Jetzt rief ihn Johann von Venradt allein und stellte ihm mit bewegten und eindringlichen Worten vor, daß er sein Lehrer gewesen sei und

immer seine Seligkeit gesucht habe; er möge sich doch sagen lassen. Clarenbach aber blieb standhaft bei seiner Überzeugung. Sein Schlußwort war: „Ist Gott für uns, wer mag wider uns sein.“

Nun verflossen wieder zehn Wochen, während welcher Zeit er noch häufig von einzelnen Mitgliedern des Gerichts befragt wurde, bis das vierte und summarische Verhör stattfand.

In dieser Sitzung (am 27. Juni 1528, nachmittags 4 Uhr) legte man ihm eine Reihe (40) bestimmter Fragen vor, die er beantworten sollte. Er war dazu bereit, erbat sich aber die Fragen schriftlich und verlangte Zeit zum Nachdenken. Da man ihm dies nicht gewähren wollte, so willigte er ein, sofort zu antworten, beklagte sich aber über die Verletzung seiner Rechte.

Wir wollen auch aus diesen Fragen einige herausheben.

Frage. Kennet Ihr einen, der Martinus Luther heißt?

Adolf. Von Angesicht nicht, ich habe aber viel von ihm gehört.

Frage. Habt Ihr Umgang mit ihm gehabt?

Adolf. Kann ich nicht, da ich ihn nicht kenne.

Frage. Habt Ihr je gewünscht, daß Luthers Bücher verbreitet und verteidigt würden?

Adolf. Ja, insofern sie mit dem Evangelio Christi stimmen, weiter nicht.

Frage. Habt Ihr Luther für einen Heiligen geachtet, den man als solchen erheben soll?

Adolf. Ich bin nicht zum Richter über ihn gesetzt. Christus wird uns und ihn richten.

Frage. Glaubt Ihr, daß jede allgemeine Kirchen-Synode, auch die zu Kostnitz, die allgemeine Kirche vorstelle?

Adolf. Ja, insofern solche Synoden nicht gehalten sind gegen Gottes Wort.

Ein Richter warf hier dazwischen: Ihr sollt mit ja und nein antworten; worauf Clarenbach erwiderte: Das hat Christus den Pharisäern auch nicht immer gethan.

Frage. Glaubt Ihr, daß Luther durch den heiligen Stuhl mit Recht verdammet sei, und daß jeder Christ ihn für verdammet halten müsse?

Adolf. Daß er verurteilt ist, weiß ich; ob nach den Rechten — kann ich nicht sagen. Ist er nach der Schrift verdammet, so ist's recht, sonst nicht.

Frage. Besaßet oder besitzt Ihr Traktate von Luther oder von seinen Schülern?

Adolf. Ja, um das Gute herauszuziehen und das Böse zu lassen; nach St. Pauli Spruch: Prüfet alles und das Gute behaltet.

Frage. Habt Ihr Schriften nach Luthers Lehre geschrieben und verbreitet?

Adolf. Ich habe Briefe geschrieben nach der Lehre Christi. Diese Lehre halte ich allein für gut. Wo Luther sie hat, halte ich's mit ihm, nicht um seinet-, sondern um der Lehre selbst willen.

Frage. Kennt Ihr Personen, die Luthers Schriften haben?

Adolf. Wohl tausend, die ich aber nicht alle aufzählen kann.

Frage. Ist beim heiligen Abendmahl nach der Konsekration des Priesters unter dem Elemente des Brots und Weins nicht materiell Brot und Wein, sondern derselbe Christus allenthalben, der am Kreuz gelitten hat?

Adolf. Ich glaube, es ist im heiligen Abendmahl der wahrhaftige Leib und das wahrhaftige Blut Christi, nach seinem eigenen Ausspruch: „Das ist mein Leib." Ob aber nun Brot und Wein noch bleiben, weiß ich nicht. Der Herr hat mir auch nicht befohlen, danach zu forschen. Ich nehme an, was die heilige Schrift gründlich darüber sagt, und weiteres nicht.

Frage. Ist nach der Konsekration das Fleisch und Blut Christi unter der Gestalt des Brotes allein, und ohne die Gestalt des Weines?

Adolf. Das sind hohe Fragen, von denen ich nichts verstehe. Ich halte mich an den bloßen Worten Christi. Man sagt im Sprichwort: Ein Narr kann mehr fragen, als zehn Weise beantworten können.

Hört, er heißt uns Narren! — rief einer der Geistlichen; worauf Clarenbach erwiderte: Wie sollte ich armer Narr auf so viele Fragen so vieler Weisen, und so ganz ohne Vorbedacht, antworten können?

Frage. Muß die herkömmliche Gewohnheit, den Laien bloß das Brot zu reichen, bleiben? und sind die als Ketzer zu behandeln, welche darin ändern wollen?

Adolf. Sofern es nicht wider das Wort Gottes ist.

Frage. Kann man bloß einem Priester beichten oder auch einem Laien?

Adolf. Die Beichte ist gut und trefflich dem beängstigten Gewissen. Wo man keinen bequemen Priester hat, mag die Beichte auch bei dem Nächsten geschehen.

Frage. Kann der Priester dem beichtenden und reuigen Sünder die Sünde vergeben und Pönitenz auflegen?

Adolf. Sofern es mit und durch Gottes Wort geschieht, und nichts Weiteres.

Frage. Kann der Beichtende und Reuige durch die aufgelegte Pönitenz für seine Sünden genug thun?

Adolf. Erstlich, die wahre Auslegung der Pönitenz ist: „Gehe hin und sündige hinfort nicht mehr!“ (Ein weltlicher Ratsherr warf hier ein: Das wäre der rechte Weg; wer ihn nur wandeln könnte!) Zweitens glaube ich, daß keine Genugthuung für die Sünde ist, als allein in dem Tode Jesu Christi, — so nach der Schrift.

Frage. Dürfen Laien, Männer und Frauen, das Wort Gottes predigen?

Adolf. Das sollen die verordneten Geistlichen thun. Die Laien, wenn sie das Wort Gottes gehört haben, sollen danach handeln, sich damit untereinander vermahnen und unterweisen, wie St. Paulus spricht.

(Johann von Venradt bemerkte dazwischen: Luther und Paulus, das sind eure Patrone.)

Frage. Soll jeder Priester, auch wenn er nicht gesandt ist, frei predigen, wo, wann und wem er will?

Adolf. Vornehmlich sollen die predigen, welche gesandt sind, den andern soll man's nicht wehren (1. Kor. 14).

Frage. Hat der Mensch freien Willen, daß er mit Gott frei gute Werke thun kann?

Adolf. Sinne und Gedanken des Menschen sind allezeit böse. 1. Mos. Kap. 6 und 8. Folglich hat der Mensch zum Guten keinen freien Willen, sondern Gott wirket Wollen und Vollbringen. Phil. 2. Der Ausdruck „freier Wille“ ist auch nicht in der Schrift.

Frage. Sind gute Werke verdienstlich und zur Seligkeit nötig?

Adolf. Zur Seligkeit ist uns Christus allein genug, so wir das anders fest glauben. Unsere Werke sind Zeichen, Zeugnis, Pfand dieses Glaubens, nach der Schrift. Doch je mehr man Gutes thut, desto mehr zieht man den Herrn Christum an.

Eine ziemliche Zahl anderer Fragen müssen wir leider hier übergehen. Am Schluß des Verhörs verlangte Clarenbach, daß der Protokollführer schreibe, man habe ihn gezwungen, sofort auf diese Fragen zu antworten, ohne ihm Bedenkzeit zu geben. Da nun ein Mensch irren könne, so bäte er, ihn aus der heiligen Schrift zu widerlegen. Dabei möge man die Bibel vorlegen, damit jede Stelle in ihrem Zusammenhange erkannt werde.

Jetzt ward der Tisch gedeckt, guter Ratswein und Speisen aufgetragen. Adolf mußte hinten stehen. Endlich brachte ihm Adolf von Tongern einen Becher und sagte: Adolf, ich bring's Euch zu, Ihr seid mein Schüler gewesen; ich hoffe, Ihr werdet Euch noch besinnen und umkehren.

Adolf antwortete: Meine Antwort steht im Protokoll geschrieben, und mit Gottes Gnade bleibe ich bei allem, was ich gesagt habe.

Man schenkte ihm dann noch mehr ein, und er trank. Beim Hinausgehen redeten ihn mehrere Mitglieder des Gerichts nacheinander an und wollten ihn weich machen.

Ein Geistlicher sagte: Was Ihr behauptet habt, wollte ich aus der Schrift noch stärker beweisen, als Ihr gethan, und hernach wollte ich aus derselben Schrift das Gegenteil darthun.

Adolf. Ja, nichts ist so trügerisch, das man nicht mit schönen Worten so stellen könnte, daß es nach etwas aussieht. Mit Christo aber ist's nicht so.

Ein anderer sagte: Ich bin auch Schulmeister gewesen und weiß, die Schulmeister wollen immer mehr wissen, als andere Leute. Doch ich habe von dieser Religionsstreitsache nicht so viel gelesen, daß ich recht urteilen könnte; wir haben mit unsern Amtssachen so viel zu schaffen, daß wir uns nach dergleichen nicht viel umsehen können. Darum bedenkt Euch selbst; ich bin Euch nie entgegen gewesen. — Adolf bat, wenn er ihn befreien könnte, so möge er's thun.

Nachdem Clarenbach noch sechs Wochen gesessen hatte, legte man ihm 23 Artikel aus dem Protokoll vor, die er als Ketzereien widerrufen sollte. Nun ließ man ihn 28 Wochen sitzen, vielleicht, um ihn weich zu machen. Als aber Adolf standhaft blieb, wurde am 4. März 1529 in öffentlicher Sitzung das Urteil gesprochen, dessen Schluß so lautete: „So scheiden wir denn diesen Adolf Clarenbach als ein räudiges Schaf und stinkend faules Glied der Kirche ab, und übergeben ihn der weltlichen Obrigkeit, jedoch mit der Bitte, daß sie ihm an Leib, Leben und Blut nichts zufüge.“ (Die Bitte wurde bekanntlich allen Urteilen dieser Gerichte angehängt; wie sie gemeint war und erfüllt wurde, ist auch bekannt genug.)

Von dieser Zeit an war Clarenbach in einem Gefängnis, wo Geistliche und Weltliche ihn besuchen konnten. Es kamen ihrer auch viele, um zu versuchen, ob sie ihn in Liebe herumbringen möchten. Am beweglichsten redete der Pfarrer aus seiner Heimat Lennep. „Adolf,“ sagte er, „ich habe noch einen alten Gulden; den kriegt der erste Bote, der die Nachricht bringt, daß sich Adolf bekehrt hat. So thut's doch, mein lieber Adolf; thut's doch, ich bitte Euch um Gottes und Christi willen.“ Dies sagte er mit so rührender Stimme und Gebärde, daß Adolf hätte erweicht werden müssen, wenn Gott ihn nicht festgemacht hätte in seinem Herzen. Stumm und schweigend saß er da bei allem, was man ihm Liebes sagte. Warum antwortest du nicht? fragten endlich die andern Anwesenden. „Freunde,“ sprach er, „ich kann keine andern Glaubensartikel machen, als ich von meiner Mutter gelernt habe.“ Der Pfarrer erwiderte: „Adolf, Ihr wollt sie genommen haben, wie Ihr's versteht, die Ketzer-

meister verstehen sie anders; sie können Euch doch nicht folgen, Ihr müßt Ihnen folgen." Adolf sagte wieder: „Um Gottes Barmherzigkeit willen unterrichtet mich doch; ich will mich ja gern von einem Kinde unterweisen lassen." — Wir können nichts ausrichten, es ist alles an ihm verloren, sagte der Pfarrer; und nun fingen sie an, ihm Angst zu machen. Adolfen liefen die Thränen die Wangen hinunter; er seufzte: Gott erbarme sich meiner! Es entstand ein Stillschweigen. Endlich sagte einer: Wäre die alte Weise unserer Väter nicht die rechte, so hätte Gott wohl einmal einen Toten auferweckt, der uns das gesagt hätte. Fürwahr, ein starker Beweis, versetzte ein dritter, und ein vierter rief: Ja, ein starker Beweis, was sagt Ihr dazu, Adolf?

Adolf. Wen Christus lehrt, der kann nicht irren, und mich hat er gelehrt. Wer an ihn glaubt, hat das ewige Leben, und ein solcher glaubt gut und kann nicht irren.

Da kam der Pfarrer wieder gelinde: Lieber Adolf, Ihr seid ein junger Mann, wollet doch Euren jungen Leib nicht dem Tode hingeben; es wäre schade um Euren Verstand. Rettet Euch doch, ich bitte Euch um Gottes und Christi willen.

Aber gute Worte und Schreckworte halfen nichts. Nun, wenn Ihr nicht anders wollt, Adolf, sprach endlich der Pfarrer, so sehet zu; es wird Euch Leib und Leben kosten. Ja, ja, fiel ein anderer ein, ich fürchte, Adolf, es kostet Euch den Hals.

„Der ist hier," antwortete Adolf und streckte den Hals hervor; „haben sie diesen auch, so haben sie ihren Willen doch nicht; ich aber werde das ewige Leben haben, und zuletzt sollen sie wohl erfahren, was sie gethan."

Beim Abschied gab Adolf ihnen allen die Hand, segnete sie und befahl sich Gott.

Es wurde dem Kölner Stadtrat schwer, den Gefangenen zum Tode zu verdammen. Als aber eine bisher unbekannte Seuche in der Stadt ausbrach und nun auf den Kanzeln gepredigt ward, diese Krankheit komme daher, weil man die Ketzerei schone, so wurde endlich der Tod beschlossen über Adolf und noch einen andern Glaubenszeugen, Peter Flystädt aus dem Jülich'schen, der ebenfalls wegen lutherischer Ketzerei verurteilt war und seitdem mit Clarenbach in demselben Gefängnis gesessen hatte.

Der Tag der Hinrichtung, es war der 28. September 1529, brach an. Adolf und Peter wurden aus dem Gefängnis geholt; man band ihnen die Hände und führte sie zum Richtplatz außerhalb der Stadt. Eine unzählbare Menschenmenge begleitete den Zug. Unterwegs kam manches vor, was auf die damalige Stimmung des Volks ein Licht wirft

und den Beweis liefert, daß noch viele im stillen gesinnt waren, wie die beiden Märtyrer, aber nicht den Mut hatten, mit ihrem Bekenntnisse herauszutreten. Der letzteren Beispiele wollen wir einige anmerken.

Als sie den Gang antraten, brach Adolf in ein lautes Gottloben aus und betete: „Lob, Ehre und Dank sei dir, Vater, daß du uns diesen Tag hast erscheinen lassen, nach dem uns so sehr verlanget hat! O Herr, siehe herab, denn die Zeit ist nahe!" — Da trat ein Handwerksmann an ihn heran und redete ihm mit tröstlichen Worten zu. „Ich bin in Christo getröstet," erwiderte Adolf, „ich sterbe des Christen Tod, und es geschieht der Wille des Herrn; ihm erging es so, wie sollte es uns nicht so gehen? Er ging voran, und wir müssen nachfolgen, wenn wir seine Brüder sein wollen." — Als sie eine Strecke weiter gezogen waren, sprach ihn ein Oberrheinländer an: „Sei getröstet, Adolf." Davon ward er sehr erfreut; er lächelte und hätte dem lieben Unbekannten und doch Bekannten gern die Hand gegeben, aber sie war zu eng gebunden. Lange noch ging dieser Mann neben ihm her.

An der Wachtpforte wurde Adolf eines Bekannten ansichtig und begrüßte ihn: „Sei du gegrüßet, Bruder, und den andern Brüdern sage gute Nacht. Ermahne sie, daß sie nicht ablassen von Christo und seinem Worte aus Furcht vor dem Tode. Denn es muß geschehen, daß alle, die gottselig leben wollen, Verfolgung leiden. Darum will ich Christo nachfolgen und euch vorangehen." — „O Köln, Köln," fuhr er dann fort, „wie verfolgest du das Wort Gottes! Es ist eine Wolke in der Luft, die wird noch einmal herabfließen!" — Alles Volk verwunderte sich der Freiheit und Festigkeit, mit der er redete. Der Pfaffen etliche aber sagten: er hat gut gezecht, die Zunge ist ihm gelöst.

Mittlerweile war der Zug bis zu der sogenannten Hacht gekommen. Dort mußten nach dem Gebrauch die Missethäter so lange warten, bis die Sterbeglocke geläutet wurde. Als diese ertönte, kam der Scharfrichter auf die beiden Gefangenen zu und sagte: „Die Zeit ist hin, meine lieben Brüder, es muß sein!"

Adolf. Wenn Ihr wollt, — wir sind schon bereit.

Scharfrichter. So bitte ich euch denn, daß ihr mir verzeihen wollet den Tod, den ich euch anthun muß.

Adolf und Peter. Von Herzen thun wir das, thut, was Euch befohlen ist.

Da trat auch ein Verwandter Adolfs, Aleff von Gynt, der ihn in den letzten Tagen oft besucht hatte, nochmals zu ihm heran, nahm ihn bei der Hand und sagte:

Lieber Vetter, ich bitte Euch um Gottes willen, besinnt Euch noch; denkt, was Ihr Euren Freunden schuldig seid.

Adolf. „Wer Vater oder Mutter mehr lieb hat, als mich, der ist mein nicht wert," spricht der Herr.

Aleff. Nun, wenn's nicht anders ist, so muß es Gott geklagt sein.

Adolf (zu Peter). Bruder, halte dich fest an Gottes Wort!

Peter. Wir sind stark in dem Herrn.

Auf dem weiteren Wege kamen sie an dem Hause Johann von Benradts, jenes ehemaligen Lehrers und Richters von Clarenbach, vorüber. Der Ketzermeister hatte sich ins Fenster gelegt und gab ihm den christlichen Abschied: „Gehet nun, daß Euch St. Antonius verbrenne!" — Hier erblickte Adolf auch wieder einen Bekannten, Namens Schwejus; zu dem sagte er: „Jetzt, Lieber, wirst du bald ein Schauspiel sehen, desgleichen du nie gesehen hast." — „Ja, lebe wohl," sprach Schwejus, „und behalte Gott in deinem Herzen!"

Dann sprach Adolf zu Peter: „Bruder, laß uns beten, daß wir nicht in Versuchung fallen!" Nun betete er das Gebet des Herrn und den Glauben: „Ich glaube an Gott Vater u. s. w." Darauf fragte er Petern: „Bruder, glaubst du das alles?" — „Ja," antwortete Peter, „ich glaub's, und es ist also." Dann wandte sich Adolf an das Volk und sprach laut: „Also müssen wir dem neuen Adam, Christo, im Glauben nachfolgen, soll er anders zu uns kommen. Je mehr Druck und Verfolgung, desto größeres Wachstum des neuen Menschen und Tod des alten, des Fleisches, der Sünde, des Teufels, der Welt. Diese verspottet uns jetzt und läßt uns trostlos, aber wir setzen gegen sie den einigen Christum, unsern Tröster, Vertreter und einigen Mittler, der uns wohl vertreten wird vor seinem himmlischen Vater. Ärgert euch nicht an unserm Tode; denn Christus mußte auch leiden und durchs Leiden in sein Reich eingehen. Durch diesen Christum ermahne ich euch, liebe Brüder, daß ihr ohne Aufruhr liebreich, brüderlich und christlich untereinander leben wollet und aller Obrigkeit gehorchen. Unser Herr wird alles zum Besten kehren und euch seine Gnade und sein göttliches Wort geben."

Als nun Adolf über Müdigkeit klagte, fing Peter an zum Volke weiter zu reden.

An der neuen Ehrenpforte angekommen, wo Adolf früher einmal im Gefängnis gesessen, sagte er der Burgwärterin gute Nacht und bat sie um etwas zu trinken, denn es dürstete ihn sehr. Als sie das aber verweigerte, rief er ihr zu: „Ade, Gott segne Euch!" Sie nickte mit dem Kopfe und machte viele Kreuze vor dem halsstarrigen Ketzer.

Als sie der Richtstätte so nahe gekommen waren, daß man die früher Hingerichteten konnte hängen und auf dem Rade liegen sehen, sagte Adolf zu Peter: „Siehe da, Bruder, die haben um Goldes und Gutes willen als Diebe oder als Mörder so gelitten; wie sollten wir denn nicht um Christi willen leiden? Das Fleisch ist schwach, aber der Geist ist stärker."

Auf dem Richtplatze ließ der Führer des Zuges von dem Volke einen großen Kreis schließen. Da die beiden Märtyrer aber fortfuhren zu reden, so drängten die Leute immer dichter heran, so daß die Gerichtsdiener nicht gut wehren konnten. Der Gewaltrichter Kirstgenborn sprengte mit dem Pferde heran und schrie: „Zurück, zurück, was habt ihr hier zu schaffen? Wollt ihr predigen hören, so gehet in den Dom!" — Einer aus dem Haufen rief: Man möchte hier wohl so gut predigen hören, wie in der Domkirche.

Infolge des vielen Redens dürstete es Adolf sehr, und er beklagte sich, daß man so unbarmherzig sei und ihm nicht einmal zu trinken geben wolle, da man doch sonst den Übelthätern so viel Trank reiche, als sie begehrten. Dies bewog den Scharfrichter, die Flasche zu holen und ihn trinken zu lassen. Dadurch erquickt und gestärkt, fing Adolf von neuem an zu dem Volke zu reden.

„Lieben Brüder, wir müssen sterben, wie ihr vor Augen sehet, und von euch scheiden. Wenn aber der Richter kommen wird, der uns alle zur Rechten und Linken fordert, dann werden wir uns alle wiedersehen. Damit wir dann zu denen kommen, die zur Rechten stehen, so wollen wir diesen Tod, will's Gott der Herr, geduldiglich und williglich leiden. Dort wird sich's dann ausweisen, was ein jeglicher geglaubt hat, und was wir glauben. Ob wir recht oder unrecht haben, wird dann an den hellen Tag kommen. Darum sehe ein jeder wohl zu, was er zu thun hat, und halte sich an Gott und sein Wort allein, und die das thun, mit denen werden wir uns in dem Herrn alle wiedersehen und wiederfinden."

Hierauf fleheten beide den Herrn um Vergebung ihrer Sünden an. Dann sprach Peter zu Adolf: „Nun verzeihe mir auch alles, was ich dir gethan haben möchte in der Zeit, da wir bei einander waren." Adolf: „Ja, gern thue ich das, und vergieb du auch mir, wenn ich dich etwa erzürnt hätte."

Dann küßten sie sich zur Letzte und schieden freundlich voneinander.

Jetzt nahm der Scharfrichter Petern, zog ihn bis aufs Hemd aus und band ihm die Hände fest aneinander. Wie er nun entkleidet da stand, trat Adolf noch einmal zu ihm und stärkte ihn: „Bruder, sei stark in

dem Herrn, und vertrau auf Ihn; denn heute kommen wir zu unserm Bruder Christo und werden mit ihm leben in Ewigkeit. Darum sei standhaft im Glauben und laß dich vor dem Feuer nicht erschrecken. Auch ich will auf den Herrn vertrauen, und sein Wort soll mein Siegel sein." Peter antwortete: „Ich will sterben als ein Christ und wie wir Christo, unserm Bruder, versprochen haben, um seines guten Namens willen zu sterben."

Wie es gebräuchlich war, hatte man den beiden Verurteilten zwei Mönche beigegeben, die sie zum Tode vorbereiten sollten. Der eine, ein Augustiner, war bisher still nebenher gegangen; der andere aber, der früher Jude gewesen, hatte sie unterwegs immer im Reden unterbrochen, um mit ihnen von päpstlichen Dingen zu reden und ihnen das Kreuz zum Ansehen vorzuhalten. Jetzt sollte Peter in die Holzhütte geführt werden; als er aber noch etwas sagen wollte, stieß ihn der Scharfrichterknecht mit Gewalt hinein, und der Mönch, welcher ehemals Jude gewesen, sagte: „Wer hat dir befohlen zu predigen?" — „Wer hat es dir befohlen?" fragte Peter. „Ich bin dazu verordnet," antwortete jener und spie vor ihm aus. Nun stellte der Henker ihn an den Pfosten in der Holzhütte, schlang ihm die Kette um den Hals und schlug diese an; er hatte sie aber so fest angezogen, daß Peter schon erstickt war, ehe Adolf zu ihm kam. Unterdessen beschäftigte sich der eifrige Mönch mit Adolf. „Weißt du nicht," sagte er, „daß viele gelehrte Leute und Doktoren zu Köln sind, die sich wohl auf die heilige Schrift verstehen, und achtest du dich weiser, als sie alle?" — Adolf: „Das sage ich nicht, daß es nicht viele Gelehrte in Köln giebt, sondern das sage ich: daß sie das Evangelium Jesu Christi verfolgen, besonders die Theologen, die doch am meisten mit der Schrift umgehen und sich dünken, sie verstehen sie." — Auf diese Worte brach der Mönch über die Maßen in Scheltreden aus. Der Augustinermönch aber, der bisher geschwiegen hatte, redete ihn jetzt sanft an: „Adolf, noch habe ich Euch nicht zugeredet; jetzt hört doch auch ein Wort von mir."

Adolf — der den stillen Mönch bisher wohl nicht genau beachtet hatte — sagte: „Ja gern, macht es aber kurz!"

Der Augustiner. Der Herr Jesus spricht: „Ich bin die Auferstehung und das Leben; wer an mich glaubt, der wird leben, ob er gleich stürbe, und wer da lebet und glaubet an mich, der wird nicht sterben ewiglich."

Adolf. Lieber, sagt mir das noch einmal vor!

Der Augustiner. „Ich bin die Auferstehung und das Leben u. s. w."

Adolf (der nun im Geist den Bruder erkannte). „Habt Dank, daß

Ihr mir das Evangelium verkündet habt und grüßet alle Brüder in dem Herrn Christo."

Auch ein Priester trat noch zu Adolf heran, tröstete ihn und sprach: „Sei getröstet in dem Herrn, Adolf, und davon laß dich nicht abdringen."

Jetzt entfesselte ihn der Henker. Adolf übergab diesem ein Büchlein, um es den Brüdern einzuhändigen, und entkleidete sich dann selbst. Dann ging er willig in die Holzhütte, schlug vor derselben noch einmal seine Augen auf gen Himmel und sprach: „O Herr, hiernach hat mich verlanget! Denn so muß es geschehen, daß wir durchs Kreuz bewährt werden!" — Als er in die Hütte kam und sah, daß sein Bruder den Geist aufgegeben hatte, sprach er: „Bruder, hast du deinen Geist aufgegeben? So sei der Herr dir gnädig und barmherzig; ich komme dir gleich nach." — Dann stellte er sich ganz von selbst an den Pfosten; der Scharfrichter schlug ihn an und hängte ihm einen Sack mit Pulver um den Hals.

Jetzt fragte ihn der Mönch noch: „Willst du als ein Christ sterben?"

Adolf. So hab ich immer gesagt; darum sprecht mir den Glauben vor, so lange Ihr könnt.

Mönch. Gern will ich ihn Euch vorsprechen, und so, wie ich ihn von meiner Mutter gelernt habe.

Er that es: „Ich glaube an Gott den Vater u. s. w."

Adolf sprach ihm alle Worte nach und setzte am Schlusse hinzu: „Das glaube ich, dabei will ich bleiben, darauf will ich leben und sterben."

Inzwischen hatte der Henker das Feuer angezündet, und da es hoch emporloderte, schrie Adolf mit lauter Stimme: „Herr, in deine Hände befehle ich meinen Geist!" Nun entzündete sich das Pulver und erstickte ihn bald.

Das alte Buch, welches das Verhör und das Ende Adolf Clarenbachs zuerst dem deutschen Volke ausführlich erzählte und zwar von einem, „der persönlich allezeit dabei gewesen," sagt schlicht und schön zum Schluß:

„Es ergingen aber mancherlei Urteile über ihn, je nachdem es einem ums Herz war, und wie er's verstund."

So wird es wohl anfänglich gewesen sein. Aber es dauerte doch nicht so gar lange, da brach das Feuer, das Adolf im bergischen Lande angezündet hatte, durch. Die alten Gemeinden Lennep (1540), Remscheid (1548) u. s. w. thaten, wie ihnen Clarenbach einst bei seinem Abschied geraten: sie verschafften sich bessere Prediger und bekannten sich zur evangelischen Lehre nach der Schrift.

Aus den vorstehenden Mitteilungen vermag jeder, der nur zu lesen versteht, die religiöse Anschauung, den Geist und Charakter des alten rheinischen Reformpredigers deutlich zu erkennen. Da ist nichts Verschleiertes und Verhülltes, kein Verheimlichen und Verstecken; klar und verständlich, auch für den Ungelehrten, spricht er, wie er denkt: ehrlich und offen handelt er, wie er spricht, und stirbt getrösteten und festen Herzens in dem Glauben, den er gepredigt hat. Die da gern sagen: „Thue recht und scheue niemand!" können hier einen sehen, der auch bis in den Feuertod so zu handeln verstand.

In seinem religiösen Denken steht Adolf fest auf dem Glauben, den er von seiner Mutter gelernt hat, und den die christlichen Kirchen aller Zeiten und Orten, wie verschieden sie auch sonst sind, einstimmig bekennen. Er will diesen Glauben verstehen und verstanden haben, wie ihn die Schriften der Apostel verstehen lehren, nicht anders. Nur diese will er als die rechten gültigen Zeugen über das, was Jesus von Nazareth gewesen und nicht gewesen ist, was er gethan und nicht gethan hat, gelten lassen. Nach diesen Zeugen, die er für ehrlich hält so gut, als er selbst für ehrlich gehalten sein will, glaubt er an einen Christus, der nicht ein sogenannter, sondern ein wirklicher Christus ist, — an einen Heiland, der auch wahrhaftig heilen kann. Er vermißt sich nicht, alles zu wissen und auf alle Fragen antworten zu können; aber darin ist er sicher, wo man die Wahrheit gewiß lernen kann. Die Stimme dessen, der sich den guten Hirten genannt, hat er unter den vielen, die sich auch für rechte Hirten ausgeben, aber es nicht sind, deutlich heraus erkannt. Darin vermag ihn nichts mehr wankend zu machen.

Wie Adolfs Denken, so ist auch sein Sinn. Beides gründet sich bei ihm auf denselben Grund. Er erkennt keine andere christliche Gesinnung an, als die, welche gesinnet zu sein begehrt, wie Jesus Christus auch war. „Wer Christi Geist nicht hat" — spricht er — „der ist nicht sein".

II. Dr. K. Nagel.

Von einem neuen rheinischen Reformprediger soll die Rede sein, nicht von dem alten, dessen Denkmal dort auf der Höhe bei Lennep steht. Es ist allerdings wohlgethan, sich je und je der alten Wahrheitszeugen, zu denen auch der niederrheinische Schulmann Adolf Clarenbach mit Recht gehört, immer wieder zu erinnern. Was sagt die Schrift? „Gedenket an eure Lehrer, die euch das Wort Gottes gesagt haben; schauet an den Ausgang ihres Wandels und folget ihrem Glauben nach" (Hebr. 13, 7). Es ist fast schmerzlich zu sagen, daß jemand in manchen nieder-

rheinischen Kirchen jahrelang sonntäglich ein- und ausgegangen sein kann, ohne auch nur einmal an den Dank erinnert worden zu sein, den er jenem Märtyrer schuldet. Wie es in solchen Gemeinden um den christlichen Glauben und Wandel steht, ist nicht not erst zu sagen.

Jede Zeit hat indes auch ihre besonderen Anliegen und Aufgaben, und zwar nicht bloß auf einem Gebiete. Auf allen Gebieten giebt es von Geschlecht zu Geschlecht etwas zu reformieren, denn „die Welt liegt im argen.“ Reformprediger sind daher zu jeder Zeit nötig, auch in der jetzigen; und wo ein solcher auftritt, da thut man wohl, sich die Augen zu reiben und die Ohren zu gebrauchen, namentlich auch darum, weil je und je solche Lehrer aufgetreten sind, welche die Leichtfertigen und Ungelehrten gründlich verwirrt haben.

Aber wer ist nun „der neue Reformator,“ von dem hier berichtet werden soll? — Wer eine große oder kleine Zeitung hält oder in solchen Städten bekannt ist, wo viele Juden wohnen, hat ohne Zweifel von sogenannten „Reformjuden“ reden hören. Es sind dies solche Juden, welche das Gesetz — das ihnen auferlegt ist, bis der kommt, welcher es gegeben hat — nach eigenem Ermessen abthun und sich den „Nationen“ gleich stellen wollen. Doch das sind eben jüdische „Reformer“, die uns hier weiter nicht angehen. Etwas Ähnliches begegnet uns aber heutzutage auch in der sogenannten Christenheit. Auch hier treten da und dort Männer auf, die da verkündigen: Das Alte ist alt geworden, es gilt jetzt ein Neues zu bauen, d. h. „frei-religiöse“ Gemeinschaften zu gründen. In Nord- und Mitteldeutschland giebt es dieser Genossenschaften in der That schon eine ziemliche Zahl. Am Niederrhein will jedoch die Sache noch keinen rechten Fortgang gewinnen. Der bekannte Reformprediger Uhlich ist zwar jüngst, wie früher sein großer Vorläufer Johannes Ronge, einmal und ein anderes Mal durch die rheinischen Lande gezogen; allein sein neues Evangelium: Ich bin ein Mensch, du bist ein Mensch, wir sind Menschen, laßt uns Menschen sein — hat hier wenig Bewunderung und noch weniger Jünger finden wollen. In der That muß es auch mit der christlichen Kirche und mit der menschlichen Vernunft weit bergab gekommen sein, wo man einen Johannes Ronge für einen großen Unsterblichen oder ein trübes sächsisches Nachtlicht für die Sonne eines neuen Tages halten kann.

Der Reformprediger, mit dem wir uns hier beschäftigen wollen, ist ein geborner Rheinländer. Er wurde in der rheinischen Kirche und Schule erzogen und gebildet, war erst Privatdocent der Theologie an der Universität zu Bonn, später Lehrer an einer rheinischen Real-

schule und ist seit einigen Jahren umherreisender Evangelist einer neuen Lehre vom Himmelreich.

Worin besteht denn die neue Botschaft dieses Reisepredigers?

In der Vorrede zu einem seiner gedruckten Vorträge sagt er:

Die Leser würden durch diesen Vortrag in der Bibel, auf die sich die bisherigen Kirchen beriefen, einen Geistesstrom aufgedeckt finden, der über dieselben sämtlich hinausginge;

und an einer andern Stelle dieser Schrift heißt es:

„Ich war es mit der Zeit inne geworden, daß meine religiösen Gedanken und Gefühle weit über das Maß hinausgingen, das in den bestehenden Kirchen herkömmlich ist.“

Der Mann verspricht also viel, sehr viel. Sehen wir uns daher recht aufmerksam nach dem Inhalt der Gedanken und Gefühle um, welche der Vortrag zu Tage bringt.*)

Bekanntlich geht das Denken der Christen apostolischen Glaubens aus alter und neuer Zeit von zwei Hauptfragen aus.

Erstlich: Wie ist der Mensch in seinem innersten Wesen beschaffen — ist er krank, oder kerngesund? mit Frieden erfüllt und selig, oder zerrissen und unselig?

Zum andern: Ist der Mensch Jesus von Nazareth der, wofür er sich ausgegeben hat und wofür ihn seine Schüler und Freunde auch gehalten haben, nämlich der Sohn des lebendigen Gottes, welcher in die menschliche Natur und ihr Elend eingetreten ist, um sie seiner göttlichen Natur und seiner Seligkeit teilhaftig zu machen? oder ist er nur ein begabter jüdischer Rabbiner, der nicht, wie er vorgiebt, Gewalt hat im Himmel und auf Erden, sondern wie alle Leute solcher Art, wie Sokrates, Mohammed rc. auf dem Wege alles Fleisches in die Welt gekommen und aus ihr hinausgegangen ist?

Auf diese Fragen haben nun alle wahrhaftigen Christen und christ-

*) Alle nachstehenden Äußerungen Dr. Nagels sind sämtlich wortgetreu entnommen aus der Schrift: „Was muß heutiges Tages aus den alten Kirchen heraustreiben?“ — Rede, gehalten in einer freireligiösen Dissidenten-Versammlung zu Müngsten bei Remscheid, von Dr. R. Nagel. Remscheid 1860. Im Selbstverlage des Verfassers.

Von seinen übrigen Schriften haben uns vorgelegen: „Über Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, besonders an höheren Schulen,“ und: „Die Propheten Jesaias, Jeremias und Ezechiel, drei biblische Lebensbilder rc.“ — Wir haben uns in den Citaten darum bloß auf jene Rede beschränkt, damit jeder bequem dort das Nähere nachlesen kann und weil sie am unverhülltesten und verständlichsten ist. — Schließlich sei hier noch bemerkt, daß hier nicht von der Person, sondern nur von der Lehre dieses Reformpredigers die Rede sein soll.

lichen Blutzeugen, von dem seligen Stephanus bis auf den seligen Adolf Clarenbach, nur die eine einstimmige Antwort gehabt: Wir sind von Natur krank, sehr krank; aber Jesus von Bethlehem ist unser und aller Welt Heiland, nicht ein sogenannter, sondern ein wirklicher, im vollen, ehrlichen Sinne des Worts. Wir haben es erfahren.

Auch Dr. Nagel weiß sehr wohl und ist auch ehrlich genug, es ausdrücklich zu bezeugen, daß die Apostel alle auf jene Fragen ebenfalls nur diese eine Antwort gewußt haben. Er sagt S. 24 des erwähnten Vortrags:

„Allerdings reden die Apostel davon, daß alle, sei's Juden, sei's Heiden, von Adam Sünde und Tod geerbt und entgegengehen der Offenbarung des göttlichen Zorns ꝛc. — wohl jubeln sie, daß Gott seinen Sohn in die Welt gesandt, um sie zu erretten von diesem Zorngericht: — wohl preisen sie die Liebe des ewigen Gottessohnes, daß er arm geworden, um die Menschen reich zu machen, daß er, durch den alles geworden, sich seiner Herrlichkeit entschlagen, der armen Menschen Fleisch und Blut an sich genommen, um sie zu führen zur Herrlichkeit; sie preisen ihn, der geboren war kraft heiligen Geistes aus der Jungfrau, auf daß die Menschen selber neu geboren würden aus Gott; — wohl preisen sie namentlich seine Liebe, daß er um der verlornen Welt willen sich erniedrigt bis zum Tode am Kreuz und mit seinem unschuldigen Blute ihre Schuld bezahlt; — wohl jauchzen sie, daß er, der Auferstandene, den Tod siegreich überwunden: Tod, wo ist dein Stachel? Hölle, wo ist dein Sieg? — Wohl sehnen sie sich entgegen seiner herrlichen Wiederkunft auf den Wolken des Himmels und freuen sich, ihm entgegengerückt zu werden mit unsterblichem Leibe und bei dem Herrn zu sein allezeit."

Dies Zeugnis, was Dr. Nagel ausspricht, will viel sagen. Vor noch nicht langer Zeit war es unter vielen Geistlichen und sogenannten Gebildeten Mode, zu glauben und zu sagen: Die Apostel lehrten nichts von einem ewigen Sohne Gottes, von einem heiligen Geiste ꝛc., sondern drückten sich nur etwas morgenländisch-bilderreich aus. Indem man nun den biblischen Schreibern die Worte im Munde verdrehte, ließ man sie nur das sagen, was man gern gesagt haben wollte, nämlich die hausbackene Lehre des damaligen Rationalismus. Die rationalistische Ansicht ist jetzt aus der Mode gekommen, wenigstens in den höhern Schichten der Gelehrten und Gebildeten. Nur in einer gewissen niedern Schicht der Halbgebildeten und ihrer Nachläufer macht man wohl mit den alten rationalistischen Phrasen noch etwas Staat, gerade so wie eine Kleidermode in den vornehmen Ständen gewöhnlich schon etwas Altes ist, wenn die untern Stände damit Staat zu treiben anfangen.

Dr. Nagel will also mit dem abgelebten Rationalismus nichts zu thun haben. Er versteht zu gut zu lesen, um nicht sehen zu können, daß die Apostel wirklich das sagen, was die allgemeine Christenheit bisher auf

ihr Wort hin geglaubt hat. Aber bei ihm wie überhaupt in den Kreisen der Gelehrten, die sich der rationalistischen Wortverdreherei schämen, ist darum doch nicht mehr biblischer Glaube, als zu den Zeiten des vulgären Rationalismus vorhanden war. Denn der Glaube ist eben nicht jedermanns Ding.

Wie stellt sich denn nun Dr. Nagel zu den Jüngern Jesu und ihren Schriften? Er spricht sich darüber so aus:

„Wohl reden die Apostel von diesem allem" — was vorhin angegeben — „aber machen sie nun in diesem allem auf vollständige Unfehlbarkeit Anspruch? O nein, hören wir vielmehr, was der gewaltigste aller Apostel, was der Apostel Paulus von sich und von seinen Zeitgenossen mit liebenswürdiger Bescheidenheit gesteht. Wir wandeln, sagt derselbe, jetzt erst im Glauben und noch nicht im Schauen; — wir erkennen jetzt erst stückweise und noch nicht vollkommen; wir schauen jetzt erst wie durch einen Spiegel ein Rätselbild, noch nicht von Angesicht zu Angesicht (2. Kor. 5, 7; 1. Kor. 13, 9 ff.); — — damit gesteht der Apostel doch deutlich genug ein: daß sich ihm das neue in Jesu erschienene Leben gleichsam reflektiert im Spiegel der Phantasie, daß demnach in seinen Vorstellungen über Jesus Dichtung und Wahrheit vermischt sei, daß allerdings Wahrheit darin enthalten sei, aber unter phantastischer Hülle verborgen; ja, daß es **Phantasien** seien, aber um einen Wahrheitskern gesponnen."

So weit ist Dr. Nagels Stellung zur Bibel klar. Man weiß, was man an ihm hat. Wenn er aber erst mancherlei von der Geschichtserzählung der Evangelisten abziehen will, um zur eigentlichen Wahrheit zu gelangen, so wird einem doch fast etwas bange, ob er seine Behauptung auch machen werde: er wolle in der Bibel einen Geistesstrom aufdecken, der über die bisherigen Kirchen hinausgehe. Doch wir wollen nicht vorgreifend Mißtrauen erregen, sondern ruhig weiter hören, wie er in den apostolischen Berichten die „Dichtung" von der „Wahrheit" scheidet und was für einen „Wahrheitskern" er aus den „Phantasiebildern" herausbringt.

Hier befinden wir uns aber in einer gewissen Verlegenheit. Wenn die Apostel lehren wollen, daß der Mensch in seinem innersten Wesen krank, verdreht, elend und unselig sei, so gründen sie ihre Aussprüche nicht auf gelehrte Untersuchungen über die Menschennatur und die Weltgeschichte, sondern sie berufen sich schlichtweg auf die Kenntnis, die jedermann von sich selbst und seinem Nachbar hat oder haben kann. Daran haben sie ohne Zweifel recht gethan, da es ja nicht nötig ist, erst eine Reise um die Welt zu machen, um zu wissen, daß der Erdenstaub grau und der Himmel blau ist. Darum sind sie auch in solchen Reden von den schlichtesten Leuten zu allen Zeiten wohl verstanden worden.

Unser neuer Reformprediger verfährt aber in seinen Untersuchungen

über die apostolische Dichtung und Wahrheit etwas weitläufiger. Er muß, um den gemeinten geistigen „Wahrheitskern“ aus der Hülle heraustreten zu lassen, mancherlei aus gelehrten weltgeschichtlichen Büchern heranziehen, was ein schlichter Handwerker oder Bauersmann zwar anhören, aber kaum verstehen und noch weniger prüfen kann. Lassen wir den Doktor nun in seiner Sprache reden, so wird ohne Zweifel ein ungelehrter Leser, dem es in die Hand kommt, sprechen: ich weiß nicht, was das gesagt ist. Wollten wir aber aus seiner weitläufigen Darstellung das herausnehmen, was den eigentlichen Kern ausmacht, so möchte jemand mutmaßen, wir hätten vielleicht den Sinn nicht ganz getroffen oder nicht genau genug wiedergegeben. Das ist unsere Verlegenheit.

Es wird aber wohl das beste sein, daß wir den Mann selbst reden lassen und nur Hauptpunkte in möglichster Kürze vorführen.

Die Apostel also lehren — nach Dr. Nagels eigenen Worten —:

1. „daß alle, sei's Jude, sei's Heide, von Adam Sünde und Tod geerbt,“
2. „daß sie entgegengehen der Offenbarung des göttlichen Zorns“ und
3. „daß für alle Völker aller Zeiten kein anderer Weg zur Seligkeit sei, als im Glauben an Jesus.“

Das sind nun nach der Meinung Nagels drei Spiegelbilder oder eigentlich drei Einbildungs-Vorstellungen, aus denen erst die wirkliche Sache herausgedeutet werden muß. Er deutet nun so:

„In der That kann es nicht schwer sein, in jenen Vorstellungen Dichtung und Wahrheit zu scheiden, sobald wir nur festhalten, daß das, was darin von der Menschheit überhaupt gesagt wird, sich doch zunächst nur auf die Menschheit beziehen kann, in welcher Jesus und die Apostel auftraten. Es war ja die damalige Welt eine Welt des Todes; all die Völker: Assyrer, Babylonier, Ägypter, Juden, Griechen u. s. w., die bis dahin eins nach dem andern so frisch geblüht, sie waren verwelkt und lagen ermattet und erstorben unter dem Joche des unbarmherzigen Römertums, dem selber auch jedes höhere Leben untergegangen war in Sittenlosigkeit; — nun, das spiegelte sich denn den Aposteln in der Art ab (erstes Spiegelbild!), als — habe die ganze Menschheit von ihrem Stammvater den Tod geerbt.“

„Ja, es ging die damalige Welt entgegen ihrem Untergange; jenes Volk Israel, in dem einst so geistige Religiosität gewaltet: es war verkommen im allerpeinlichsten Ceremoniendienst; bei jeder noch so kleinen Übertretung der noch so äußerlichen und gerade dadurch unmöglichen Satzung drohete seinem bedrängten Gewissen das ewige Feuer; trotzdem stand es im Wahn, als alleiniges Gottesvolk sich die Herrschaft über alle Welt mit dem Schwerte erkämpfen zu müssen; Empörung gegen Rom schien ihm heilige Pflicht, und solche Empörung wider dies schwertmächtige Reich — was konnte sie dem kleinen Judenvolke anderes bringen, als den vollständigen äußeren Untergang? Desgleichen war das einst so sittenstrenge Römervolk jetzt, seit es aller Völker Schätze in sich verschlungen, so sittlich entartet, daß es, wie seine eigenen

bessern Männern (z. B. Livius) bezeugen, weder seine Laster, noch die Gesetze, die dagegen helfen sollten, ertragen konnte; ja seine eigenen bessern Männer (z. B. Tacitus) sehen schon mit Schmerz und Freude zugleich in den frischen unverbildeten Germanen, in unsern Vorvätern, die zukünftigen Zerstörer des Römerreichs; — so ging die damalige Welt entgegen ihrem Untergang: Das spiegelte sich dann den Aposteln in der Art ab (zweites Spiegelbild!), als stünde der Welt das Zorngericht Gottes, als stünde ihr der Tag des jüngsten Gerichts nahe bevor, ja damit war's denn, als sollte die ganze sichtbare Welt überhaupt untergehen."

„Es war nun wirklich jener verderbten Welt in Jesus das Leben erschienen, das allein sie noch retten konnte."

(Worin besteht aber dieses „neue Leben", der neue heilige Geist und die neue gewaltige Predigt Jesu? — Wir lesen:)

„Nur wenn Israel von jener gewaltigen Predigt sich ergreifen ließ: daß es nicht ankomme auf Ceremonien, daß es vielmehr auf Gottes- und Nächstenliebe ankomme, — nur wenn es demgemäß Gott im Geist und Wahrheit anzubeten begann, konnte es frei werden von der steten innern Qual, von der steten Furcht vor der Hölle (!), in die es bei dem äußerlichen und eben darum unerfüllbaren und doch für jede Übertretung mit der Hölle drohenden Ceremonienwesen geriet; nur wenn es abließ von dem thörichten Wahn, als alleiniges Gottesvolk mit dem Schwert die Welt erobern zu müssen; nur wenn es sich selig darin fühlte, mit dem neuen Leben, das Jesus in ihm erweckt, die tote Welt zu verjüngen und damit gleichsam geistig zu erobern, nur dann konnte es entgehen dem Zorngericht, das ihm bei der Empörung gegen das schwertmächtige Rom bevorstand; — nur wenn das römische Gewaltreich sich umgestaltete zum Bruderreich, nur wenn seine gräßliche Sittenfäulnis sich läutern ließ vom neuen, ernsten, heiligen Geist, nur dann konnte es entgehen dem Zorngericht, das ihm durch unsere Vorväter (die Germanen) bevorstand. Es war also wirklich für die damalige Welt kein anderer Name gegeben, in dem sie konnte gerettet werden vom Zorngericht, denn der Name Jesu, was Wunder, daß sich dies bald der begeisterten Phantasie in der Art abspiegelte (drittes Spiegelbild!), als sei nun überhaupt für alle Völker aller Zeiten kein anderer Weg zur Seligkeit als im bewußten Glauben an Jesus, und als seien alle Nichtchristen auf ewig verdammt."

Hier müssen wir einen Augenblick Halt machen und uns besinnen an das, was wir aus dem Munde der Apostel wissen.

Dr. Nagel meint, die Apostel hätten nicht dafür gelten wollen, daß sie gewisse Wahrheit wüßten; sie machten auf „Unfehlbarkeit" keinen Anspruch. Er beruft sich auf den Apostel Paulus, wo derselbe (mit Beziehung auf den Zustand nach dem Tode) sagt: „Wir leben im Glauben, nicht im Schauen."

Derselbe Apostel spricht mit nicht mißzuverstehendem Ernst im Briefe an die Galater Kap. 1: „Mich wundert, daß ihr euch so bald abwenden lasset von dem, der euch berufen hat in die Gnade Christi, auf ein anderes Evangelium, so doch kein anderes ist, ohne daß etliche sind,

die euch verwirren und wollen das Evangelium Christi verkehren. Aber so auch wir oder ein Engel vom Himmel euch würden Evangelium predigen anders, denn das wir euch gepredigt haben, der sei verflucht. Wie wir gesagt haben, so sagen wir abermal: So jemand euch Evangelium predigt anders, denn das ihr empfangen habt, der sei verflucht!"

Das ist doch verständlich gesprochen, wie uns dünkt. Aber nicht bloß an vereinzelten Stellen, sondern überall geben die apostolischen Geschichtschreiber und Lehrer deutlich genug zu verstehen, daß sie ganz und gar nicht gemeint sind, von dem, was sie über Christum und sein Werk bezeugt haben, sich etwas als Dichtung abziehen zu lassen. Während seiner Gefangenschaft hatte Paulus einmal Gelegenheit in feierlicher Sitzung vor dem Prokonsul Festus, in Gegenwart des Königs Agrippa und der ganzen vornehmen Welt aus der Stadt Cäsarea, sich zu verteidigen. Nachdem er ausführlich seinen Lebensgang, seine Berufung und die erfahrenen Verfolgungen dargestellt, schließt er mit den Worten:

„Aber durch Hilfe Gottes ist es mir gelungen, daß ich stehe bis auf diesen Tag und zeuge beiden, Kleinen und Großen und sage nichts außer dem, das die Propheten gesagt haben, daß es geschehen sollte, und Moses; nämlich: daß Christus sollte leiden, daß er sollte der erste sein aus der Auferstehung der Toten und Licht verkündigen dem Volke (der Juden) und den Nationen." Da er aber solches zur Beantwortung gab, rief Festus mit lauter Stimme: „Paulus, du rasest (phantasierst); die große Gelehrtheit macht dich rasend!" Er aber sprach: „Ich rase nicht, edelster Festus, sondern ich rede wahre und vernünftige Worte. Denn der König (Agrippa) weiß um solches wohl, zu welchem ich auch freudig rede. Denn ich achte, ihm sei deren keines verborgen. Denn solches ist nicht im Winkel geschehen."

Gerade wie Paulus, so verwahrt sich auch Johannes ausdrücklich gegen den bösen Verdacht, als ob er möglicherweise Phantasien mit eingemischt habe (1. Joh. 1, 1—3): „Das da von Anfang war, das wir gesehen haben mit unseren Augen, das wir beschaut haben und unsere Hände betastet haben vom Worte des Lebens — — das verkündigen wir euch, auf daß auch ihr mit uns Gemeinschaft habet; unsere Gemeinschaft aber ist mit dem Vater und mit seinem Sohne Jesu Christo."

Können nun Paulus und Johannes sich deutlicher, unmißverständlicher darüber aussprechen, für was sie gehalten sein wollen? — Für Dr. Nagel *scheinen aber* diese Erklärungen samt den vielen andern, die in den Schriften

der Apostel stehen, noch nicht deutlich genug zu sein. Denn er setzt sich mit voller Gemütsruhe und Zuversichtlichkeit hin, um bei allem, was die Augen- und Ohrenzeugen von Christo bezeugen, gerade das Hauptsächlichste und Wesentlichste als „Dichtung“ zu subtrahieren, wobei dann natürlich nur ein armseliger Rest als sogenannter „Wahrheitskern“ übrigbleibt. Das hat der Leser an den vorhin angeführten Beispielen wohl schon zur Genüge erkennen können. Doch wollen wir, um dem gelehrten Manne möglichst gerecht zu werden, auch noch in der Kürze hersetzen, wie er an den andern apostolischen Vorstellungen, an den von Christi Tod und dessen Bedeutung, von seiner Auferstehung und Himmelfahrt, von der Sendung seines Geistes und von seiner dereinstigen Wiederkunft die „phantastische Hülle“ abzustreifen versteht.

Über die Bedeutung des Todes Jesu sagt Paulus (1. Kor. 15, 1—3): „Ich erinnere euch aber, liebe Brüder, des Evangelii, das ich euch verkündiget habe, welches ihr auch angenommen habt, in welchem ihr auch stehet, durch welches ihr auch selig werdet, so ihr's behalten habt, welcher Gestalt ich es euch verkündigt habe; — denn ich habe euch zuvörderst gegeben, was ich auch empfangen habe, daß Christus gestorben sei für unsere Sünde, nach der Schrift.“ — Desgleichen spricht Johannes: „So wir aber im Lichte wandeln, wie er (der Vater) im Lichte ist, so haben wir Gemeinschaft mit ihm; und das Blut Jesu Christi, seines Sohnes, macht uns rein von aller Sünde.“

Was sagt Dr. Nagel dazu?

Phantastisches Spiegelbild!

„Jesus sah freilich voraus, daß, wenn er den neuen geistigen Gottesdienst offen den Mächten der bisherigen Welt gegenüber bekannte, ihm dies den Tod bringen würde; er hat es aber dennoch gethan, er hat nun auch im offenen Bekenntnis des neuen Lebens sein Blut vergossen, es ist dann aber auch durch sein offenes, mit seinem Blute besiegeltes Bekenntnis das neue Leben durchgedrungen, und wenn auch nicht die ganze Masse sich erneuern ließ, so drang es doch in Einzelnen durch. Die wurden in geistigem Gottesdienst ledig — der Höllenfurcht (!); die beteiligten sich nicht an der Empörung gegen Rom und entgingen darum — dem Zorngericht über Jerusalem; die ließen sich durch den neuen ernsten heiligen Geist entreißen jener römischen Sittenlosigkeit und entgingen daher — dem Zorngericht über Rom; konnten also wirklich mit Recht von sich sagen: sie seien durch Jesu Blut vom göttlichen Zorngericht losgekauft. Das spiegelte sich nur bald in der Art ab: als sei nun überhaupt für alle Menschen aller Zeiten und Völker einzig und allein in Jesu Blut Rettung vor Gottes Zorn; daß man es darüber vergaß, daß einem jeden im aufrichtigen Reueschmerz das Mittel gegeben sei, dem verletzten göttlichen Gesetze genug zu thun.“

Was die Evangelisten über die Auferstehung Jesu erzählten, ist wohl jedem Leser gegenwärtig. Paulus sagt davon noch in dem angeführten Kapitel (V. 4—6): „Weiter habe ich euch gegeben, — daß Christus begraben sei, und daß er auferstanden sei am dritten Tage, nach der Schrift; und daß er gesehen worden ist von Kephas, danach von den Zwölfen. Danach ist er gesehen worden von Jakobus, danach von allen Aposteln. Am letzten unter allen ist er auch von mir, als einer unzeitigen Geburt, gesehen worden; denn ich bin der geringste unter den Aposteln, als der ich nicht wert bin, ein Apostel zu heißen, darum daß ich die Gemeinde Gottes verfolgt habe." Dr. Nagel denkt wieder: „Phantastisches Spiegelbild!" — und sagt:

„Freilich war der Fürst des neuen seligen Lebens gemordet, aber das neue Leben, das bis in den Tod bezeugt war, das ließ sich nicht morden: das stand auf in seinen Jüngern, und als diesen nach tiefer Niedergeschlagenheit zuerst aufging, daß noch nicht alles aus sei, da ist's ihnen in der Verzückung gewesen, als erschien ihnen der entrissene Meister persönlich in verklärter Gestalt; — ähnlich wie schon manch trauernder Gatte seine ihm entrissene Gattin wiederzusehen geglaubt hat." *)

Aus dem Evangelium und der Epistel am Himmelfahrtstage ist jedem Christen die Geschichte von der Himmelfahrt Jesu bekannt. Dort sind auch die Augenzeugen genannt, die Männer, denen der Herr nun sagte: „Ihr sollet meine Zeugen sein zu Jerusalem, in ganz Judäa und Samaria und bis an das Ende der Erde," — also auch bis ins rheinische Land. Und ihr Bericht ist auch vor tausend Jahren schon in unsere Berge gekommen. Seit Suitbertus, dem ersten niederrheinischen Missionar, haben diese schlichten jüdischen Männer in unsern Kirchen, Schulen und Häusern für ehrliche, unverdächtige Zeugen gegolten; und damit ihr Zeugnis unantastbare, volle Gültigkeit unter uns behalte: dafür hat unser Adolf Clarenbach sein junges Leben nichts geachtet.

Dr. Nagel hält das, was sie nach ihrer Behauptung mit Augen gesehen und mit Ohren gehört, was sie durch ihr Leben bezeugt und mit ihrem Tode besiegelt haben, wiederum für — Einbildung, Selbsttäuschung, Phantasie. Er sagt:

„So stand (wie vorhin gedeutet) das neue Leben in den Jüngern auf, so ging es durch sie in die Welt, und wenn es auch hart bedrängt ward von den Juden: es sollte doch bald der steinerne Judentempel, es sollte doch bald das gewaltige Rom untergehen, es sollte doch bald der neue geistige Gottesdienst und das

---

*) In einer Anmerkung fügt dann der Doktor noch bei: „Das merkwürdigste der Art ist ohne Zweifel dies, daß man sich Anfang 1849 laut den Zeitungen in Sachsen erzählte, Robert Blum, der im Oktober 1848 in Wien erschossen wurde, sei auferstanden und vielen erschienen."

neue Gottesreich der Bruderliebe triumphieren über jüdischen Ceremoniendienst und römisches Gewaltreich; — nun, das spiegelte sich ihnen in der Art ab: als sei der auferstandene Lebensfürst gen Himmel gefahren und werde gar bald sichtbar auf den Wolken des Himmels wieder erscheinen zum Gericht über — alle Welt, insbesondere über Jerusalem und Rom, um die, so ihn verwerfen, zur Hölle zu verdammen, die Gläubigen aber aufzunehmen in sein seliges Reich." *)

Bekanntlich sind die Apostel so, wie ihr Herr sie ausgerüstet, mit ihrem Zeugnis von dem, was sie gehört und gesehen hatten, in alle Welt gegangen. Sie haben zwar nicht die Welt erobert, auch nicht die „Welt" bekehrt; aber sie haben doch der Weltgeschichte einen andern Gang angewiesen, wie vor Augen liegt. Ihr Name wird von Millionen auf Erden und im Himmel mit höchster Ehrfurcht und innigster Liebe genannt; ihre Schriften gehen in mehr als 150 Sprachen durch die Welt; Tausende und aber Tausende haben bekannt und bekennen noch, daß sie aus ihnen Licht und Trost im Leben und im Sterben herausgelesen, und wieder eine große Schar, die niemand zählen kann, hat dies Bekenntnis mit ihrem Blut besiegelt. Sogar Napoleon I., der doch nicht in dem Geruche steht, daß er der Sekte der „phantastischen" Nazarener zuzurechnen sei, der aber wohl zu beurteilen wußte, was für Kräfte und Anstrengungen dazu erforderlich sind, um wie Nebukadnezar, Cyrus und Alexander ein Weltreich zu erobern und die Eroberung festzuhalten, — ein Kaiser Napoleon mußte erklären: das größte Wunder, das Unbegreiflichste, was die Weltgeschichte erzähle, sei ihm der Eroberungszug der zwölf Nazarener, die ohne alle materielle Mittel, bloß mit ihrem Wort und Zeugnis den geistig bedeutendsten Teil der Nationen sich unterworfen hätten. Auch Dr. Nagel scheint etwas von diesem Wunder zu wissen oder wenigstens etwas davon zu ahnen; aber dieses Etwas schrumpft doch vor seinem Blick so sehr zusammen, daß er eigentlich kein Wunder mehr darin sehen kann, da er erklärtermaßen überhaupt kein Wunder anerkennt. Was Wunder also, daß sich der allen großen Geistern bisher unerklärbare Eroberungszug der Jünger Jesu seiner „Vernunft" also darstellt, oder, in seiner Sprache zu reden, in seiner Phantasie in der Art sich abspiegelt: Jene zwölf Galiläer seien zwar ehrliche Juden, aber doch im Grunde — Phantasten gewesen. Dieweil sie aber, wie andere simple Seelen dieser Art, z. B. der gutmütige Adolf Clarenbach, den Mut gehabt hätten, ihre Phantasien für pure Wahrheit auszugeben und mit ihrem Leben dafür einzustehen, so sei

*) In einer Anmerkung fügt Dr. Nagel noch bei: „Ähnlich erfüllt sich die mittelalterliche deutsche Hoffnung von Barbarossas Wiederkunft im — Wiederaufblühen deutscher Herrlichkeit."

ihnen das Ding glücklicherweise gelungen d. h. für die ersten 1800 Jahre. Diese ersten 1800 Jahre müßten aber als das Zeitalter der „Phantasie" als „das Reich des Sohnes" angesehen werden; jetzt aber, im 19. Jahrhundert sei die „Vernunft" zur Welt gekommen, nun beginne das „Reich des Geistes", wo Gott werde alles in allem sein.

Dieses „Reich des Geistes" oder der „Vernunft" — das ist es nun, als dessen Zeuge und Bote Dr. Nagel sich ankündigt. Hier sind wir in unserer Untersuchung endlich an das Allerheiligste des neuen Evangelisten gekommen. Die bisherigen Mitteilungen aus seinen Schriften bezogen sich, wie der Leser gefunden hat, nur auf den Vorhof. Damit wollte er nur den Weg zum Heiligtum bahnen und den Blick für dessen Herrlichkeit klar machen; sie sollten gleichsam aufräumen. Aus ihnen haben wir nur erfahren, daß diejenigen Thatsachen aus dem Leben Jesu, welche die Apostel für die Hauptsachen des Christentums ausgeben, ihm nur für phantastische Spiegelbilder gelten, und dann, daß als geschichtlicher Kern nur übrig bleibt: die Errettung der ersten Christen bei der Zerstörung des jüdischen und des römischen Reiches, — was eben alte Geschichten sind, die uns also heutzutage weiter nichts angehen. Ist uns nun bisher nur klar geworden, was Dr. Nagel nicht glaubt, und nicht geglaubt haben will, so werden wir jetzt wohl auch erfahren, was er denn wirklich glaubt, wovon sich sein gepriesenes, religiöses Leben wirklich nährt, wovon er geistlich lebt, worauf er sterben will, und was er seinen Schülern als Lebensmittel, als Halt und Trost im Leben und Sterben anbietet. Denn er muß doch in Wahrheit etwas, oder eigentlich viel haben, da im Eingange seiner Schrift versichert wurde, „sein Vortrag werde in der Bibel einen Geistesstrom aufdecken, der über die bisherigen Kirchen weit hinaustreibe."

Hören wir ihn also endlich noch, wie er die Herrlichkeit des „neuen Reiches Gottes" schildert und den eigentlichen „Wahrheitskern", das ist den Inbegriff der Triebkräfte dieses Reiches, an's Licht stellt!

„Ja, dies Reich Gottes selber, das schon die begeisterten Männer des Neuen Testaments verkündigt, wenn sie da gepredigt: daß es nicht ankomme auf Ceremonien, sondern daß es gelte, Gott anzubeten im Geist und in der Wahrheit; daß Gottes- und Nächstenliebe besser sei, als Opfer und Tempelbesuch; daß es nicht ankomme auf äußerliche Wunder, sondern daß das Leben den Frommen selbst das wahre Wunder sei; — — dies letzte Reich, wo man die Wahrheit nicht mehr durch einen dunkeln Spiegel schaut, sondern von Angesicht zu Angesicht; wo der Himmel nicht mehr jenseits thront, sondern auf die Erde hinuntersteigt und Gottes Wohnung unter den Menschenkindern ist; wo der Mittler seine Herrschaft Gott selber übergiebt und Gott selber unmittelbar ist alles in allem: — — dies letzte Reich, *das ist es,* das in unsern Tagen anbricht."

Fragen wir nun: wo denn dieses Reich in unsern Tagen zu sehen sei? — wo die „Frommen“ sich finden, die das einzig „wahre Wunder“ in ihrem Leben darstellen, die als freie Söhne Gottes vom Geiste selber getrieben werden in alle Wahrheit und das Gesetz im Herzen selber tragen? — und durch welche neue, heilige Kräfte dies „Wunder“ zustande komme? — so antwortet der neue Evangelist:

„Die ganze Vernunftbildung unserer Zeit ist über die phantasievollen Vorstellungen sämtlicher bisherigen Kirchen hinaus; ihr selbständiger Geist erträgt keine äußere Autorität in Sachen des Geistes; ihr freudiges thätiges Schaffen auf der Erde ist über das Hinwegsehnen aus dem Jammerthal hinaus. Doch weshalb ist unsere Zeit über dies hinaus? Etwa weil sie gottlos ist? Nein, sondern weil sie im tiefsten Grunde gottvoll ist. Ja, Gottes voll ist unsere Zeit; aber sie ist Gottes so voll, daß sie mit ihrer Gottesfülle nicht mehr in die alten Tempel hinein paßt, sondern dieselben sprengt und sich einen neuen Tempel sucht, in dem sie frisch und freudig atmen und sich aus tiefster Brust Gottes freuen kann.“

Also: „was man den Geist der Zeiten heißt, das ist im Grunde der Herren eigner Geist,“ wie Goethe noch meinte, — das gilt jetzt nicht mehr; der Geist unserer Zeit ist gottvoll, er ist die Gottesfülle selber. Daran sollen wir also nicht mehr zweifeln, der Dr. Nagel hat es gesagt. Und wenn er gleich an andern Stellen seiner Schrift beweist, daß in unserer Zeit eine große Zahl der Prediger, Schullehrer und Laien über die Maße in Lüge und Heuchelei verstrickt sei, weil sie just dasselbe glaubten, was er predigte, aber es nicht bekennen wollten;*) — so behauptet er doch hier, daß nichtsdestoweniger jetzt die höchste Stufe menschlicher Geistesentwicklung und himmlischer Glückseligkeit auf Erden anbreche.

Und der Beweis? Man höre.

„Es ist im Laufe der Zeit dahin gekommen, daß es nicht mehr als apartchristlich gilt, das göttliche Ebenbild in jedem Volke, in jedem Stande und Geschlecht zu ehren. Es versteht sich unsere Zeit von selbst: es stammt ihr Bewußtsein von Gott unmittelbar; es gilt daher auch bei Nichtchristen, die freilich wohl von der Luft des allgemeinen Christentums umflossen sind. Es gilt auch bei den heutigen Juden; es hat darum unser Staat in der bewegten Zeit vor einem Jahrzehnt den Juden Bürgerrecht gegeben, ohne von ihnen ein direktes Bekenntnis zu Christus zu verlangen. Es hat damit freilich der christliche Staat aufgehört, aber doch ist darum nicht eingebrochen der Antichristenstaat, sondern — das unmittelbare Gottesreich ist angebrochen; — ja freilich ist das unmittelbare Gottesreich noch gewaltiger angebrochen — (Achtung, Leser! jetzt kommt der Trumpf!) — wenn vor einigen Jahren die Christen (Franzosen, Engländer und Sardinier) dem bisher auf den Tod gehaßten Mohammedaner geholfen haben gegen die Christen (Russen); wenn der Mohammedaner den bisher von ihm gedrückten Juden und Christen volles Recht verliehen hat in seinem Reich.**) Es ist darin

*) Sollte Herr Nagel hier vielleicht den Nagel auf den Kopf getroffen haben?

**) Bekanntlich zunächst auf dem Papier; während das Schwert der Moham-

ja thatsächlich ausgesprochen: daß fürder nicht mehr gefragt werden soll, ob man durch Moses oder Christus oder Mohammed den Weg zu Gott sucht, sondern ob man fromm ist in Gott und recht thut gegen den Nächsten; es ist darin thatsächlich erklärt: daß das Reich all dieser Mittler aufgehört hat, und Gott selber (welcher?) jetzt sein soll alles in allem."

Da hat der Leser endlich auch von dem allerneusten Evangelium, dessen Bote Dr. Nagel in Deutschland ist, den „Kern" samt der Schale.

Schreiber dieses glaubt das Seinige gethan zu haben; er hat, um Dr. Nagel möglichst gerecht zu werden, denselben gleichsam seine Sache selbst vortragen lassen. Aus den angezogenen Stellen schon, und noch mehr beim Durchlesen der Nagel'schen Bücher selbst, wird ein volkskundiger Leser sich bald überzeugen, daß dieser neue Reformprediger allerdings dazu angethan ist, gewissen halbverdrehten sogenannten Gebildeten den Kopf vollends zu verdrehen. Aber bei dem schlichten deutschen Manne von gesundem Menschenverstande wird seine projektierte Reformation schwerlich durchschlagen; das gelehrtklingende Beiwerk, was wir in obigen Auszügen möglichst beiseite gelassen haben, schmeckt ihm nicht. Dennoch würde es sehr irrig sein zu meinen, Dr. Nagels und ähnlicher Leute Schriften übten überhaupt keine beachtenswerte Wirkung aus. Eben der Umstand, daß die Zuhörer oder Leser so bald nicht herausfinden, welches denn der eigentliche angepriesene „Wahrheitskern" ist, daß sie durch das lebhafte Phrasengeklingel und namentlich durch die sorgfältig nachgeahmte biblische Redeweise in ein gewisses mystischheiliges Halbdunkel geführt werden, eben dieser Umstand zieht manche unklare Köpfe an und hält sie — wie bei dem mystischen Orden der Freimaurer — in einem staunenden Verlangen nach den wunderbaren Dingen, die noch kommen sollen, fest. Wer einmal Gelegenheit gehabt hat, mit solchen Leuten sich unterreden zu können, wird unsere Behauptung bestätigen müssen. Sie bringen in der Regel nichts heraus als die auswendig gelernten Sprüche aus dem Nagel'schen Evangelium: von „Ceremoniendienst", „steinernem Tempel" und sonderlich die von den „phantastischen Hüllen", die um den biblischen „Wahrheitskern" gesponnen seien. Fragt man dann dringlich nach diesem eigentlichen Kern, so versagt die „Vernunft" den Dienst; dann heißt es gewöhnlich: man solle einmal die und die Schriften Nagels lesen, so würde einem schon das Licht aufgehen.

---

medaner nachher in Syrien Tausende von Christen massakriert und andere Tausende von Frauen und Kindern dem Elend preisgegeben hat, denen nun die „aparten" Christen in Europa zu Hilfe eilen mußten, damit dieselben nicht auch noch umkämen. (Und jetzt sind wir so weit, daß die „aparten" Christen kalten Bluts Zehntausende armenischer Glaubensgenossen vom Schwerte Mohammeds erwürgen lassen. D. H.)

Ob der neue Reformprediger in seiner selbstgerühmten Ehrlichkeit noch nicht so weit vordringen kann, um, wie weiland sein Kollege Adolf Clarenbach gethan, die entdeckte Wahrheit ohne gelehrtes und phrasenhaftes Beiwerk, ohne erborgte biblische Zierat, klar und unverhüllt hinzustellen; — oder ob er bei seiner Gelehrsamkeit nicht imstande ist, wie ein rechter Volksmann verständlich zum Volke zu reden, — das bleibe hier einstweilen dahingestellt. Da aber einem wahren Volksfreunde alles daran liegen muß, daß die Akten des neuen rheinischen Religionsprozesses den Stand der Parteien möglichst deutlich darlegen, so liegt uns die saure Pflicht ob, das, was Dr. Nagel versäumt hat, nachzuholen und den Versuch zu machen, sein Vernunft-Evangelium mit dem, was vernunftgemäß daraus folgt, aus der Privat-Docenten-Sprache in deutsches Deutsch zu übersetzen. Das würde dann etwa also lauten:*)

Es war einmal vor etwa 1800 Jahren ein jüdischer Rabbiner, Namens Jesus von Nazareth. Da er von geringen Eltern stammte, so konnte er in seiner Jugend keine hohe Schule besuchen. Nichtsdestoweniger wurde dieser Jesus ein braver Mann und ein erleuchteter Volkslehrer. Es war ein „neuer, ernster, heiliger Geist“ in ihm. Ob er diesen „neuen Geist“ von väterlicher oder von mütterlicher Seite geerbt oder sonst woher bekommen, kann man mit Gewißheit nicht sagen. Übrigens ist das Wort „neu“ auch nicht so buchstäblich zu verstehen; es geschehen ja keine Wunder. Genug, für die damalige Zeit war dieser Geist etwas Neues. Das erwies sich daraus. Dieser Jesus lehrte nämlich: Wer nicht recht thut, der thut unrecht; und wer nicht innerlich fromm ist, der ist gar nicht fromm; und wer sich fromm stellt und dabei seinen Nächsten betrügt, der ist ein Heuchler, ein Taugenichts. Mit dieser unerhörten, gewaltigen Predigt drang er aber bei der Volksmasse und ihren Hirten nicht durch; vielmehr brachten diese den Rechtschaffenheitsprediger, der unerschütterlich gerade durch ging, unter die Erde. Bei einigen Stillen im Lande hatte jedoch der Meister eifrige Schüler und Anhänger gefunden. Nach der Ermordung ihres Lehrers waren diese natürlich sehr niedergeschlagen; sie dachten, jetzt sei alles aus. Nach einiger Besinnung kam ihnen jedoch der Mut wieder, das Licht, was in ihrem Herzen angezündet war, nämlich die Einsicht, daß „ehrlich am längsten währt“, brach wieder durch; und in der Entzückung darüber kam es ihnen vor, d. h. bildeten sie sich ein: Jesus sei wieder auferstanden. Vermöge ihrer Ehrlichkeit erkannten sie auch, daß ihre jüdischen Landsleute

---

*) Sollte Herr Dr. Nagel mit der Verdeutschung seines mystischen neuen Evangeliums nicht zufrieden sein, so mache er es gefälligst besser. Wir haben aber ein Recht, ehrliches verständliches Deutsch ohne „Hüllen“ zu fordern.

sehr thöricht seien, wenn sie glaubten, es würde ihnen besser gehen, sobald die Römer aus dem Lande gejagt wären. Darum beteiligten sich die Jünger Jesu nicht an der Empörung der Juden und entgingen darum dem Strafgericht, welches von diesen an den Empörern vollzogen wurde. In der Zerstörung Jerusalems und des ganzen jüdischen Volkstums mußten sie natürlich ein Gericht Gottes über die Mörder ihres Meisters sehen; dadurch gerieten sie denn auf die zweite Einbildung: Dieser sei wirklich gen Himmel gefahren und habe von dort aus die Rache über die Bösewichter veranlaßt, ihnen aber vorher die Erleuchtung des „heiligen Geistes“ geschenkt, wodurch sie vor der Empörung gewarnt und also vor dem Strafgericht bewahrt worden seien. Dadurch, daß ihr lieber Meister auf diese Weise ihr Retter geworden, kamen sie nun auf die weitere Einbildung: Jesus sei überhaupt der Retter des ganzen Menschengeschlechts. So gerieten die guten Jünger aus einer Selbsttäuschung in die andere; aber auf der Höhe dieser erhabenen „Spiegelbilder“ erwuchs ihnen auch der Mut, diese „Gesichte“ ihrer Einbildungskraft so unerschrocken zu predigen, als wenn es wirkliche Geschichten gewesen wären, und so nach und nach den ganzen Erdkreis mit ihrem „Phantasie-Glauben“ zu erfüllen. — Das ist der „Wahrheitskern“ der biblischen Historie von dem Rabbiner Jesus aus Nazareth, mit dem Beinamen „Christus“.

In jetziger Zeit gehört es durchaus zum Kennzeichen eines gebildeten Mannes, daß sein religiöses Denken nur diesen geschichtlichen „Kern“ festhalte und an Betrachtungen über jene aus der Phantasie entstandenen Erzählungen sich nicht mehr erbauen könne. Doch darf man die Herrschaft dieses Einbildungsglaubens in der Welt bis zum 19. Jahrhundert hin nicht ganz und gar für ein Unglück und seine Verbreiter nicht für Betrüger halten. Das wäre beschränkt und ungerecht gedacht. Denn erstlich ist unter dieser alten Geschichtshülle auch ein Kern geistig religiöser Wahrheit, ein wirklicher Edelstein verborgen, die tiefe Einsicht nämlich: daß es nicht ankomme auf Ceremonienwesen, Kirchenbesuch und dergleichen, kurz nicht darauf, daß man bloß äußerlich, sondern daß man innerlich fromm sei und gegen den Nächsten recht thut. Diese bis dahin unerhörte, heilige, erhabene Wahrheit, um derer willen Jesus von Nazareth uns zu gut den Tod erduldet hat, wurde durch jene Wundergeschichten durch alle Jahrhunderte sicher überliefert und vor dem Vergessen bewahrt. Zum andern muß man wissen, daß der Zeitraum der nun vergangenen 1800 Jahre die Zeit des Phantasieglaubens oder das „Reich des Sohnes“ war. Da mußte für die Masse der Menschen die Wahrheit in Rätselbildern gepredigt werden, weil man sonst dieselbe in nackt-

geistiger Gestalt nicht gefaßt oder mißverstanden, oder nicht festgehalten haben würde. Darum muß man von jenen zwölf galiläischen Missionaren und ihren Nachfolgern, auch wenn man mit seinen religiösen Gedanken und Gefühlen weit über sie hinausreicht, doch nicht unehrerbietig reden. Sie haben ja das Zeitalter der „Vernunft" vorbereiten helfen.

Dieses Zeitalter, das „Reich des Geistes", das ist der Vernunft, ist jetzt angebrochen. Das ist an vielen „Zeichen der Zeit" deutlich zu erkennen. Die Juden z. B., welche die langen Jahrhunderte hindurch so hartnäckig an ihrem Mittler Moses und seinen Ceremonien und Rätselbildern festgehalten haben, fangen jetzt massenweise an, auf Reform zu denken, das Ceremonienwesen abzuschaffen, bloß „in rein geistiger Religiosität zu machen," und also den aufgeklärten Christen gleich zu werden. Auch unter den Mohammedanern beginnt das Reich der Vernunft und der allgemeinen Bruderliebe durchzubrechen. Es geht dort zwar mit dem Fortschritt, namentlich in der Liebe zu den Christen, noch etwas langsam; aber die tiefer blickenden, die Reform-Mohammedaner, wissen doch längst, daß Mohammed nicht ihr Mittler sein kann, auch nicht zu sein braucht; sondern daß jeder selbst suchen muß durch innerliche Frömmigkeit und Rechtthun durchzukommen, und daß im Notfall „aufrichtige Reue das Versäumte ersetzt und das Verdorbene wieder gut macht."

In der Christenheit hat es bekanntlich schon lange aufgeklärte Leute gegeben, die sehr gut wußten, was Jesus von Nazareth eigentlich gewollt und gethan hat. Um der schwachen Brüder willen mußten sie aber ihre geistige Erkenntnis mehr für sich halten. Jetzt aber, im 19. Jahrhundert, wo die Vernunft zur Welt gekommen ist und das Reich des Geistes anbricht, kann und muß die bisher im Geheimnis verborgene Wahrheit von den Dächern gepredigt werden. Wir müßten uns ja auch schämen vor den aufgeklärten Türken, die ihren Mittler Mohammed ruhig tot sein lassen, und namentlich vor den eifrigen Reform-Juden, die ihrem Moses den Abschied geben und dem neuen Himmelreich gleichsam Gewalt anthun! Und es ist ja wahr, was Jesus gesagt hat: „Das Himmelreich leidet Gewalt, und die Gewalt thun, reißen es an sich." Wir Christen dürfen nicht dahinten bleiben! Wissen wir ja nun auch, daß abgethan sind alle äußerlichen Satzungen, die nicht aus der „Vernunft" geboren sind; daß Jude und Grieche, Mann und Weib, Sklave und Freier als gleichberechtigt gelten sollen; daß es überhaupt nur ankommt auf ein gutes Herz und Gutes thun. So ist jeder auf sich selbst gewiesen. „Es tritt kein anderer für ihn ein; auf sich selber steht er da ganz allein," wie ein deutscher Dichter sagt. Und wie sollte es auch anders sein? Jesus ist tot, wie Moses und Mohammed tot sind.

Wie können die Toten uns Lebendigen helfen? Wohl haben sie ihrer Zeit den Lebenden geholfen, und das kommt uns auch noch zu gut, nämlich so: Das Himmelreich ist gleich einem Walde. Da zeugen die Bäume in jedem Frühjahr ein neues Geschlecht von Blättern, diese leben ihre Zeit, thun ihre Pflicht und fallen dann ab. Dann sind sie wohl tot und verfaulen, aber ihr Wesen vergeht doch nicht, sondern sie dienen nun den alten Bäumen und den neu entstehenden Pflanzen als Dünger, als Nahrungsstoff. So erben also im Pflanzenreiche die Lebenden immer das, was die Toten zu ihren Lebzeiten errungen, verdient haben. Gerade so ist es mit dem nun anbrechenden Himmelreich. So kommt uns auch das „Verdienst" Christi und aller der großen Männer, der Heiligen, die je gelebt haben, zu gut. Wir, die wir nun auf der Höhe der Weltzeit leben, haben eine große Erbschaft von Licht und von sittlichen Kräften angetreten.

Nun, ergreifen wir diese Erbschaft! Lassen wir unser Licht leuchten! Führen wir das Grundgesetz des Vernunftstaats: „Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit" durch! Freiheit von allen Ceremonien! Brüderlichkeit unter allen Rassen, Völkern, Konfessionen und Ständen; dann kommt die Gleichheit von selber! In der bewegten Zeit (1848) ist unser preußischer Staat schon vorangegangen und hat wenigstens den Juden Bürgerrecht gegeben; damit hat der apart christliche Staat aufgehört. Man kann aber nicht auf halbem Wege stehen bleiben. Wer A sagt, muß auch B sagen. Auch die Mohammedaner, die Chinesen und wie die Nationen und Konfessionen alle heißen, müssen endlich in den Brüderverband mit allen Bürgerrechten aufgenommen werden. Und damit das geschehe, müssen die, welche den heiligen Geist der neuen Zeit in sich tragen, mit ihrem Beispiel vorangehen. Sie müssen selbst frei und gleich und brüderlich unter sich leben; dann werden die andern ihre guten Werke und ihre Glückseligkeit sehen und werden ihnen nachfolgen. So wird die herrliche Zeit kommen, wo alle Mittler aufhören, und Gott wird alles in allem sein.

Was ist also zu thun? Wir müssen ernstlich auf die „Freiheit" losarbeiten; auf die Freiheit von allen äußerlichen Ceremonien und Satzungen. Also: keine Beschneidung und keine Taufe, kein Passahmahl oder Abendmahl, kein Sabbath oder Sonntag, kein vorgeschriebenes Haus- und Kirchengebet u. s. w. in dem bisherigen Sinne. Daß die freien Vernunftgemeinden je nach Gutdünken andere vernunftgemäße Ordnungen vereinbaren können, falls sie es für ersprießlich halten, versteht sich von selbst; ebenso, daß die Schwachen nicht belästigt werden dürfen, wenn sie das Altgewohnte noch beibehalten wollen. Die sogenannten „hohen Feste": das Weihnachts- und Osterfest u. s. w. der Christen,

das Passah- und Laubhüttenfest u. s. w. der Juden, und die Bairamfeier der Mohammedaner, welche Feste von den alten Phantasie-Historien herstammen, werden natürlich abgeschafft und mit zeitgemäßen andern Feierlichkeiten vertauscht, etwa mit einem „Frühlingsfest“ oder Schützenfest oder mit einer Feier zum Andenken an die gesetzliche Gleichstellung der Juden und Christen. Die bisherige Weise, in jeder Woche einen Tag als religiösen und bürgerlichen Feiertag zu zeichnen, ist auch eine altjüdische Satzung. Da sie aber bisher von Juden, Christen und Mohammedanern befolgt worden ist, so könnte sie wohl beibehalten werden. Nur müßte man sich dann über einen bestimmten Tag einigen, da die einen am Samstag, die andern am Sonntag und die dritten am Freitag feiern. Das ließe sich aber leicht ausführen unter Brüdern; jeder gäbe zuvorkommend seine alte Weise auf, und man vereinigte sich auf den Montag. Übrigens stände auch nichts im Wege, statt am siebenten Tage, am zehnten zu ruhen, wie es bekanntlich in Frankreich zur Zeit der ersten sog. Revolution eine Zeit lang geschehen ist. —

Was endlich die Ehe betrifft, so steht fest, daß ihr ein Naturgesetz zu Grunde liegt, welches Mann und Weib zu einander weist. Die nähern Bestimmungen über die Ehe aber sind Sache freier Vereinbarung, wie denn die bisherigen Ehegesetze auch rein menschliche Satzungen sind. Ob also etwa ein Mann nur ein Weib, oder mehrere Weiber haben mag, wie es bei den uralten Juden war und bei den Mohammedanern noch ist: das wäre noch zu untersuchen. Jedenfalls darf die Ehe nicht unauflöslich sein und müssen auch die Hindernisse der Ehescheidung möglichst beseitigt werden; denn es wäre doch ein unerträglicher und vernunftwidriger Zwang, wenn eine Ehe, wo die Leute sich nicht mehr leiden mögen und zu andern Personen entschiedene Zuneigung haben, nicht sollte getrennt werden können.

Ist nun so weit die Freiheit und Brüderlichkeit durchgeführt, so ist es also ganz egal, ob dermaleinst ein ehemaliger Jude oder ein Mohammedaner deutscher Kaiser wird; ob z. B. in Wien oder Köln oder Barmen ein nach der Vernunft reformierter Chinese oder Jude Bürgermeister und Richter wäre. Ebenso kann vernünftigerweise einer Ehe zwischen Christen und Juden oder Japanesen nichts mehr im Wege stehen; im Gegenteil ist zu wünschen, daß es bei der Gattenwahl recht frei durcheinander geht. „Das hilft die Vorurteile mit der Wurzel ausrotten.“ —

Ebenso steht nichts im Wege, daß Juden und Mohammedaner, falls sie vernunftgemäß reformiert sind, sich in den neuen Gemeinden zu Prediger- und Lehrerstellen melden und dazu berufen werden können. Die Förmlichkeiten bei ihrer Anstellung, welche zeither so viel Kopfbrechens

gemacht haben, werden von selbst sich sehr vereinfachen; man wird dem erwählten Prediger bei seiner Ordination d. h. bei der Einführung in sein Amt höchstens auf Ehrenwort die Frage vorlegen, ob er dem alten Phantasieglauben entsagte, und ob er innerlich fromm sei und ein gutes Herz habe. Doch eigentlich braucht man nach dem letztern nicht mehr zu fragen, da die heutige Welt wirklich gottvoll ist, und einer, der dem Phantasieglauben abgesagt hat, ohne weiteres als fromm und gutherzig angesehen werden muß. In den Zusammenkünften der Vernunftgemeinden am Feiertage hat der Prediger weiter nichts zu thun, als von den weltgeschichtlichen großen Männern: Moses, Sokrates, Jesus, Mohammed u. s. w. zu erzählen — natürlich mit Weglassung alles Wunderbaren —, dann die neusten naturwissenschaftlichen Entdeckungen mitzuteilen, und schließlich die Vernunftbrüder zu ermahnen: Laßt uns vernünftig fromm und rechtschaffen sein. Was sollte er auch weiter zu thun haben? Was den Kranken nötig ist, besorgt der Arzt; den richtigen Empfang der Neugebornen die Hebamme und der Civilstandsbeamte, und die gehörige Ablieferung der Gestorbenen der Totengräber. Eine Orgel kann in dem Versammlungssaale, der zugleich als Bürger-, Konzert- und Ballsaal dienen würde, gespart werden, es sei denn, daß die Aufführung großer Konzertstücke eine solche nötig machte. Die Begleitung des Gesanges übernimmt ein Musikchor, zu dessen Beschaffung das Presbyterium mit dem Komitee für Konzerte und Bälle sich vereinigen müßte. Damit wäre denn auch zwischen den bisher oft uneinigen Gebieten des religiösen, bürgerlichen und geselligen Lebens eine nützliche Union hergestellt. Zur Besiegelung derselben und zur Befestigung des neuen Reiches der Vernunft und Bruderliebe müssen alle geselligen bürgerlichen und religiösen Zusammenkünfte geschlossen werden mit dem Hohenliede der Freude:

Seid umschlungen Millionen,
Diesen Kuß der ganzen Welt!
Brüder, überm Sternenzelt
Muß ein guter Vater wohnen.

Dann läßt der Präses die vernünftig gewordene Menschheit und ihren guten Vater hoch leben, worauf die Versammlung als Responsorium unter Musikbegleitung ein dreimaliges „Hoch" — anstatt des bisherigen liturgischen „Amens" — anstimmt.

Wenn in der vorgeschriebenen Weise das eheliche und gesellige, das bürgerliche und religiöse Leben geregelt und die Jugend in dieser Weise erzogen wird; so muß endlich mit Notwendigkeit die längst ersehnte güldene Zeit für die Menschheit herbeikommen, wo alle Zer-

spaltungen aufhören, wo eine Herde und ein Hirte, und der Gott dieser Welt alles in allem ist.

Es scheint uns fast, als könnten wir die Darstellung und Beleuchtung der neuen Glückseligkeitslehre, wie sie von Dr. Nagel und ähnlichen Geistern in Deutschland kolportiert wird, hiermit schließen. Vielleicht haben jedoch einige Leser noch etliche direkte kritische Bemerkungen erwartet. Ihnen zuliebe wollen wir denn auch noch einige Worte beifügen.

Dr. Nagel will nichts Unvernünftiges glauben. Darin hat er recht. Wir haben auch noch nie einen einsichtigen Christenmenschen gekannt, der etwas für wahr hielt, wofür er nicht gute Gründe gehabt hätte.*) Der biblische Glaube, wie Schreiber dieses ihn versteht, stimmt mit Geschichte und Erfahrung wohl zusammen. Darum haben nicht bloß Ungelehrte, sondern auch Gelehrte aller Art und zu allen Zeiten sich fest und freudig zu demselben bekennen können. Es hat sogar Leute gegeben und giebt ihrer noch, die bloß auf dem Wege der Geschichtsforschung, und andere, die durch das Studium der Natur zu einer festen Überzeugung in der christlichen Wahrheit geführt worden sind. Freilich hilft das Studieren allein nicht, sonst müßten alle Gelehrte Jünger Christi sein, was aber bekanntlich nicht der Fall ist. Es gehört das auch zu Gottes Ehre, daß er seine heilige Wahrheit nicht jedem ohne weiteres in die Fäuste fallen läßt (Spr. S. 25, 2).

Worin dieses Weitere bestehe, was neben der Vernunft erforderlich ist, um Gottes Erkenntnis zu finden, braucht hier nicht näher bezeichnet zu werden. Schon vor 3000 Jahren ist der Weg der wahren Weisheit, wie der Afterweisheit, jener weltverführenden Hure, deutlich beschrieben worden, also daß niemand mehr mit Grund sich entschuldigen kann, wenn er des rechten Zieles verfehlt (Spr. S. Kap. 2). Dr. Nagel freilich hält die Vernunft allein für ausreichend. Es sei. Prüfen wir demnach, was seine „Vernunft“ unserer Vernunft zu begreifen und zu glauben zumutet. Der Leser verstehe wohl: zu „begreifen“ und zu „glauben“, — denn ohne Glauben und dazu ohne vernunftwidrigen, blinden Glauben ist für das Nagel'sche Evangelium schlechterdings kein Durchkommen. Das wollen wir zum Überfluß noch in einigen Hauptpunkten erweisen.

*) Vgl. Die geheimen Fesseln der Theologie, Ges. Schr. XI, S. 66 f. u. a.
Der Herausgeber.

III.

1. Wir wissen — und Dr. Nagel wird es nicht leugnen, — daß jene Galiläer, welche der Welt die Geschichte von Jesu aus Bethlehem gepredigt haben, nicht nervenschwache Stubengelehrte waren, sondern derbe Handwerker, Männer, die ohne Zweifel ihre fünf Sinne zu Wasser und zu Lande wohl geschärft hatten. Das also steht historisch fest, — soweit überhaupt in der Geschichte etwas historisch feststehen mag.

Was sollen wir nun nach Dr. Nagel auf Grund dieser historischen Thatsache „begreifen“?

Unser Verstand soll verstehen, daß diese derben Handwerksleute aus einer Sinnentäuschung in die andere — und in welche! — fallen konnten, daß sie samt Hunderten ihresgleichen durch jene 40 Tage hindurch wiederholt gemeint hätten, ihren auferstandenen Meister vor Augen zu haben, ihn deutlich reden zu hören, ihn essen und trinken und endlich gen Himmel fahren zu sehen: während doch alles, alles auf reiner, ureigener Einbildung beruht habe.

Das begreife und glaube, wer kann.

2. Wir wissen — und Dr. Nagel wird es nicht leugnen, — daß die Zahl derer, welche den auferstandenen Jesum gesehen haben wollen, nicht klein war; daß viele unter diesen nicht bloß eine Weile, sondern ihr ganzes Leben lang das Gesehene für wirkliche Geschichte gehalten; daß sie den Mut gehabt, diese Geschichte vor ihren Landsleuten wie vor Fremden, ja vor den Mördern ihres Meisters und vor demselben Tribunal, das ihn verdammet hatte, öffentlich und freimütig zu predigen, und daß sie darob Hunger, Blöße, Verfolgung, Gefängnis, Feuer und Schwert standhaft und freudig erduldet haben; daß endlich mit diesem ihrem mutigen Glauben sogar die unerhörte Liebe verbunden war, wonach sie mitten unter den Streichen ihrer Mörder für diese noch beten konnten.

Und wie sollen wir uns nun diese Thatsachen erklären?

Nach Dr. Nagel soll dieser kräftige, lebenslänglich ausdauernde Mut und diese weltumfassende, selbst für die Feinde bittende Liebe auf dem Boden purer Sinnentäuschung erwachsen, lediglich durch träumerische Einbildungsvorstellungen erzeugt und getragen worden sein. — Ist das für den nüchternen Verstand, der Menschen und Dinge kennt, begreiflich? Man kann zugeben — und Dr. Nagel ist selbst nicht das letzte Zeugnis dafür, — daß die Phantasie über den Menschen viel vermag und ihn zu höchst wunderlichen Gedanken und Handlungen bringen kann, namentlich dann, wenn der feurige Fanatismus sich zu ihr gesellt. Aber eine blühende Stadt in Brand stecken — und eine verfallene wieder aufbauen: das sind sehr verschiedene Sachen. Selbstpeinigung, Mord, Brandstiftung u. dergl.

„Heldenthaten“ aus purem phantastischen Fanatismus hat die Weltgeschichte viele gesehen; aber eine Liebe, die dem Feinde nicht bloß verzeiht, sondern ihm Gutes erbittet und Gutes thut; die ist noch nie auf jenem Boden gewachsen, solange die Welt steht. „Kann man auch Trauben lesen von den Dornen und Feigen von Disteln?“ Nicht einmal eine Beschreibung der Liebe, wie sie Paulus 1. Kor. 13 giebt, hat menschliche Phantasie zu erzeugen vermocht. Beides aber, Liebesworte und Liebesthaten, wie die Jünger Jesu sie hinterlassen haben, — sie stehen da und werden stehen bis ans Ende der Tage als klare Zeugnisse und unerklärliche Rätsel zugleich — für jeden, der seine Vernunft gebrauchen kann und will.

3. Aus dem Kreise jener zwölf Galiläer und ihrer nächsten Umgebung ist eine Reihe von Schriften hervorgegangen — die Sammlung der religiösen Klassiker der Christenheit, unser Neues Testament. Wir wissen — und Dr. Nagel kann es nicht bestreiten, — daß diese Bücher die gelesensten und verbreitetsten unter allen Büchern der Welt sind, und kein seitdem entstandenes litterarisches Produkt mit ihnen die Ehre teilt, in 150 Sprachen übersetzt worden zu sein. Wir wissen ferner, daß seitdem unter den edelsten und gelehrtesten Männern jedes Jahrhunderts viele, ja die meisten sich demütig vor dem Geiste jener Galiläer gebeugt und lebenslang in ihren Schriften geforscht haben: Männer der Kirche wie Augustinus, Bernhard, Tauler, Luther, Calvin, — Naturforscher wie Kepler, Newton, von Haller, — Juristen und Staatsmänner wie von Moser, Justus Möser, — philosophische Denker wie Paskal, Hamann, Schelling. — Es ist weiter jedem bekannt, daß die größten christlichen Künstler in Sprache, Musik, Malerei und Baukunst zu ihren gepriesensten Meisterwerken meist durch die neutestamentlichen Schriften Anregung, Stoff und Begeisterung erhalten haben. Und endlich — was mehr ist als Kunst und Wissenschaft — wir wissen alle, wie durch diese Schriften eine große Schar edler Seelen zu jener dienenden, sich aufopfernden Liebe in unserm Welthospitale getrieben worden ist, ohne welches „Salz der Erde“ die neuen Kulturvölker so gut wie die alten unfehlbar längst ein Aas geworden wären; — und wie Millionen Mühseliger, Beladener, Verstoßener, Gefangener, Kranker und Sterbender aus den apostolischen Büchern Licht, Trost und Halt, ja mitten in ihrem Elend schon selige Himmelswonne geschöpft haben.

Wie soll man sich nun die Verfasser dieser Bücher vorstellen, um solche Werke und Wirkungen einigermaßen begreiflich zu finden? Sie selber behaupten bekanntlich, der Herr habe sie, wie er es versprochen, vom Himmel her durch seinen Geist zu dieser Wirksamkeit ausgerüstet.

Wie dieses zugegangen sei, läßt sich allerdings einstweilen nicht durch Experimente, wie in der Physik und Chemie, veranschaulichen, wohl aber, daß es geschehen sei, aus den außerordentlichen Wirkungen vernunftmäßig erschließen. Und überhaupt ist diese angenommene außerordentliche Ursache kein größeres Rätsel, als es die vor jedermanns Augen liegenden außerordentlichen Wirkungen sind.

Dr. Nagel dagegen stellt sich die neutestamentlichen Schriftsteller zwar als brave, im übrigen aber als überaus simple Phantasten vor. Zur Erklärung ihrer außerordentlichen Wirksamkeit bleibt ihm demnach nur die Annahme übrig, daß in den vergangenen 18 Jahrhunderten alle Welt, die gelehrte und die ungelehrte, für jene Phantasien überaus empfänglich oder, auf gut rheinländisch ausgedrückt, ebenfalls etwas „übergeschnappt“ gewesen sei. — Für einen unvernagelten Verstand ist natürlich eine solche Theorie schlechterdings unfaßbar; wir möchten auch einstweilen dafür halten, daß außer Dr. Nagel selbst schwerlich noch jemand geneigt sei, seine Vernunft unter einen so krassen Aberglauben gefangen zu nehmen.

4. Es ist eine geschichtliche Thatsache — die kein wirklicher Doktor leugnen wird, — daß die Entwicklung der Kultur und der Staaten seit der Aussendung der Schüler Jesu in alle Welt in eine ganz andere Bahn gekommen ist; daß überall da, wo die Wissenschaft, welche diese vom Himmel her promovierten Doktoren lehrten, rein und lauter Eingang fand, nach und nach die christliche Kultur in reicher Fülle sich entfaltete. Ja es hat auch heute noch allen Anschein, als ob der gesunde Fortschritt in Kunst, Wissenschaft, Volksbildung und gesichertem Volkswohl an die Schriften jener Israeliten gebunden sei, indem diejenigen Völker, welche sich mit Willen dagegen abgesperrt (z. B. die Türken, Chinesen) als „kranke Männer“ ihrer Auflösung entgegengehen, und andere, welche diesen Schriften nicht volle freie Wirkung gestatten (z. B. die Italiener, Spanier, Franzosen) ebenfalls seit langem am Kränkeln sind, sogar zum Teil zu wahren Pestbeulen der europäischen Menschheit zu werden drohen.

Diese Thatsachen erklären sich aus den Worten dieser Missionare selbst so: der barmherzige Gott im Himmel habe durch Jesum den Gesalbten der Menschheit wahrhaftige neue Lichts- und Lebenskräfte eingepflanzt, und ihre Schriften seien eben „Blätter von dem Lebensbaume“, — „Arznei zur Gesundheit der Nationen“.

Dr. Nagel dagegen weiß die rätselhafte Wirkenskraft Christi und der neutestamentlichen Schriften anders und, wie er meint, richtiger zu deuten. Er will den Weisen aus Nazareth besser verstanden haben, als dies dessen

vorerwählten Zeugen, samt dem nachberufenen Heidenapostel damals möglich war. Nach ihm, dem neuen rheinischen Evangelisten, verhält sich nämlich die Sache etwa so:

Der Rabbiner Jesus aus Nazareth sah sich bekanntlich, wie er wiederholt bezeugt, als einen Leibes- und Seelenarzt der Menschheit an. Seinem gesunden Verstande erschienen alle diejenigen, welche bisher die Menschheit als krank behandelt und an den Seelen herumkuriert hatten, wie lauter Quacksalber und Charlatane, die weder den Zustand der zu Behandelnden noch die anzuwendenden Mittel recht kannten. Er hatte aber eine neue, eine rationelle, oder eigentlich die homöopathische Seelenheilmethode entdeckt. An die Stelle der Menge und der Massen der hergebrachten Heilmittel empfahl er nur zwei Pülverchen oder genauer zwei diätetische Regeln: erstlich, man muß allen Ceremonien und Satzungen absagen, und zum andern, man muß innerlich fromm sein und recht thun; dann hilft die Natur sich selber. Daß Jesus einmal gesagt haben soll: „Es sei denn, daß jemand von neuem geboren werde, sonst kann er weder das Reich Gottes sehen, noch hineinkommen," beruht vermutlich auf einem Mißverständnisse seiner wenig geschulten Jünger; oder wenn er es doch gesagt hat, so kann er nichts anders gemeint haben, als man müsse seine neue homöopathische Seelen-Heilmethode annehmen. Denn das ist doch klar: wenn der Mensch wirklich von innen heraus ein neuer werden müßte, dann hätte Jesus nicht meinen können, bei Anwendung jener zwei diätetischen Gebote brauche man alles übrige nur der alten Natur zu überlassen. Daraus geht weiter hervor, daß man sich Jesum nicht bloß unter dem Bilde eines Arztes denken darf. Dieses Bild dient eben nur für ein vorläufiges Verständnis. Der Lebensberuf Jesu will tiefer gefaßt sein. Der weise Rabbiner wußte gar zu wohl, daß Gott den Menschen gut erschaffen hat; daß dieser mithin seinem innersten Wesen nach nicht verderbt und krank, sondern nur unvollkommen, oder eigentlich auch nicht unvollkommen, sondern nur bildungsbedürftig ist. Die sogenannten „Sünden" und „Übel" im menschlichen Leben — z. B. böse Gedanken, Ehebruch, Hurerei, Mord, Dieberei, Geiz, Schalkheit, List, Unzucht, Neid, Gotteslästerung, Hoffart, Unvernunft (Mark. 7); ferner Tyrannei, Sklaverei, Revolution, Bürgerkrieg, — und alle Zustände, um derer willen die Juristen, Ärzte, Apotheker, Polizeimänner, Gefängnisse, Waisenhäuser, Hospitäler, Findelhäuser, Irrenanstalten, Blinden-, Taubstummen- und Blödsinnigen-Institute rc. da sind, — müssen nur als Kinderkrankheiten der Menschen und Völker angesehen werden, die einmal durchgemacht sein wollen. Was sonst noch von Verkehrtheiten übrigbleibt, z. B. Verzagtheit, Schwermut, Höllenfurcht u. s. w. rührt daher, daß viele Menschen

noch immer meinen, sie müßten der Natur durch allerlei „Ceremonien“ und „Satzungen“ zu Hilfe kommen, während dieselbe doch dadurch nur desto mehr aus ihrem Takte und Geleise gerät; oder aber die Übel haben darin ihren Grund, daß man die positive homöopathische Regel: „Sei innerlich fromm und thue recht,“ — noch nicht vollkömmlich zu befolgen versteht. Das wird sich aber alles mit der Zeit bessern, zumal in unserm Jahrhundert, wo der erleuchtetste Philosoph (Hegel) deutlich ausgesprochen hat, daß jeder von seinen Sünden absolviert ist, sofern er sich nichts daraus macht. Überdies entwickelt sich die Menschheit nach demselben Gesetze wie die andern Naturreiche. Wie nämlich eine Pflanzengeneration der folgenden als Dünger dient, so vererbt auch eine Menschengeneration der andern ihr erworbenes Kapital an Weisheit, Bildung, Sanftmut, Liebe und wie die geistigen Güter alle heißen. Dazu kommt, daß es bei dieser natürlichen Erbschaft nicht geht, wie bei dem unvollkommenen altmenschlichen Erbrecht; dort können nämlich die Nachgebornen ihre Vorfahren beerben, ohne deren Schulden mit übernehmen zu müssen. Auf diese Weise werden sie also, wie leicht zu berechnen ist, von selbst immer reicher, lebenskräftiger, gesunder; ja es wird endlich ein solcher Reichtum von natürlich-sittlichen Kräften, wie Liebe, Demut, Sanftmut rc., sich anhäufen, daß man nicht mehr wissen wird, wo man sie passend verwenden soll. So allein ist es auch nur erklärlich, wie wir es jetzt schon so herrlich weit gebracht haben, da doch die Menschheit ursprünglich auf der untersten Stufe der Bildung und Gesittung ihr Dasein beginnen mußte. So erklärt sich auch der außerordentliche Einfluß der Lehre Jesu; denn er stellte zuerst das Lebensgrundgesetz hin und befestigte es durch seinen Tod: Man muß nur die alte, ewige Menschennatur sich selbst, ihrer eignen naturgemäßen Entwicklung überlassen, nicht aber durch beengende „Ceremonien“ und „Satzungen“ ihr zu Hilfe kommen wollen, dann wird sie den Weg zur innern Frömmigkeit und zum Rechtthun von selber finden. Die ersten Jünger haben zwar den Meister nicht ganz verstanden; aber der Wahrheitskern der Lehre ist doch, gleich homöopathischen Pülverchen, in der Verbindung und Umhüllung der hinzugefügten Phantasiegeschichten richtig überliefert und in das Leben der Menschheit eingeführt worden. Eben diese unscheinbaren Pülverchen haben jene großen Wirkungen hervorgebracht.*)

*) In einer Anmerkung darf wohl auch daran erinnert werden, daß diese Nagel'sche Geschichte der Seele mit der Lehre von der Entwicklung des Menschenleibes, wie sie einige beinahe allwissende Naturforscher aufstellen, ziemlich zusammen stimmt. Diese „beinahe Allwissenden“ behaupten nämlich als wahrscheinlich — doch

So ist also das Rätsel der christlichen Kulturgeschichte erklärt — für den, der einem Privat-Docenten a. D. diese Erklärung bloß auf sein Wort glauben und auf ein vernunftgemäßes Denken verzichten will.

5. Wie wir gesehen haben, wird Dr. Nagel nicht müde fort und

---

geben sie es noch nicht für ganz gewiß aus: — die Menschenwesen seien ursprünglich etwa als Infusionstierchen oder des etwas zur Welt gekommen, aber mit der geheimnisvollen Befähigung, sich nach und nach zu Wesen höherer Art umzugestalten, wie ja auch jetzt noch aus einem Schmetterlingsei eine Raupe, aus dieser eine Puppe, und aus der Puppe ein Schmetterling werde. Das Infusions-Menschchen habe sich nun nach etlichen Jahrtausenden auf dem Wege allmählicher Verwandlung und Vervollkommnung durch die vier Klassen der Schleimtiere bis zur Schnecke hinaufgearbeitet; dann nach langer, langer Zeit durch die vier Klassen der Ringeltiere bis etwa zum Maikäfer, und so weiter durch die vier Klassen der Wirbeltiere, bis es endlich schon sehr menschenähnlich als Meerkatze oder Orang-Utang auf den Bäumen umhergeklettert sei und sich in schönen lustigen Künsten versucht habe. Wieder nach langer Zeit sei dann in einer glücklichen Orang-Utangsfamilie ein junges Negerchen, ein eigentlicher Mensch, zum Vorschein gekommen, der Urstammvater der jetzigen Weltherren, der kaukasischen Rasse, der Licht- oder Tagvölker. —

Daß Gelehrte von der Art dieser „Allwissenden", welche zu begreifen vermögen, wie z. B. aus einem Käfer nach und nach ein Menschenleib werden konnte, ebenso leicht begreifen, wie aus der denkenden Materie, etwa aus Phosphor, der denkende Geist entstehen kann, wird dem Leser auch begreiflich sein. Zur Ehre der Naturwissenschaft, die an sich an der Verrücktheit etlicher Naturforscher so wenig schuld ist, als die Bibel an der Verdrehtheit mancher Theologen, müssen wir doch noch etwas beifügen. Einer der berühmtesten Botaniker der heutigen Zeit, Professor Schleiden giebt in seinem Buche „das Leben der Pflanze" sein Urteil über die materialistischen Naturforscher in folgender kurz angebundener Weise ab:

„Vor mehreren Jahren stand ich in einem sehr freundschaftlichen Verhältnisse zu dem dirigierenden Arzte an einer großen Irrenanstalt, und ich pflegte die mir deshalb gestattete Freiheit, das Haus und seine Bewohner nach Gefallen zu besuchen, fleißig zu benutzen. Eines Morgens trat ich in das Zimmer eines Wahnsinnigen, dessen beständig wechselnden seltsamen Vorstellungsspiele mich besonders interessierten. Ich fand ihn am Ofen niedergekauert, mit gespannter Aufmerksamkeit einen Tiegel beobachtend, dessen Inhalt er sorglich umrührte. Bei dem Geräusch meines Eintrittes drehte er sich um und flüsterte mit wichtiger Miene: „„Bst, Bst, stören Sie mir meine kleinen Schweine nicht, sie sind bald fertig."" Voll Neugier, zu wissen, wohin sich nun wieder sein abnormer Gedankengang verirrt habe, trat ich näher. „„Sie sehen,"" sagte er leise mit dem geheimnisvollen Ausdruck eines Alchymisten, „„ich habe hier eine Blutwurst, Schweineknöchelchen und Borsten im Tiegel. Hier ist alles, was nötig ist, es fehlt nur die Lebenswärme, und das junge Schwein ist wieder fertig hergestellt."" — So lächerlich wie mir damals diese Einfalt vorkam, so ernst bin ich in meinem spätern Leben wieder an diesen Wahnsinnigen erinnert worden, wenn ich über gewisse Irrwege der Wissenschaft nachdachte, und wenn die bloße Form des Irrtums hier das Entscheidende wäre, so müßten selbst manche ausgezeichnete Naturforscher unserer Tage die enge Zelle meines unglücklichen Mahlberg teilen."

fort zu wiederholen, der Wahrheitskern der Bibel laute: Es kommt nicht auf „Ceremonien“, sondern darauf an, daß man von Herzen fromm ist und recht thut. Diesen Kern allein müsse man festhalten und alles übrige, was von den Aposteln an „Phantasiegeschichten“ und „Satzungen“ dazu gethan sei, fallen lassen. Was will der Mann mit dieser unermüdlichen Wiederholung seiner vermeintlichen Kernwahrheiten bezwecken?

Will er etwa seine Zuhörer glauben machen, zur Erreichung eines Zweckes bedürfe man keiner Mittel, oder specieller: zur Erzielung eines christlichen Sinnes und Lebens im einzelnen Menschen und in einer Gemeinschaft seien vermittelnde Einrichtungen und Lebensordnungen überflüssig: so ist kaum nötig, dawider etwas zu sagen, — die Sinnlosigkeit solchen Glaubens ist zu handgreiflich. Der neue Reformator gehe doch in die landwirtschaftlichen Vereine und belehre dort die unaufgeklärten Leute, daß es nicht mehr zeitgemäß sei, über Ackerbau-Ceremonien zu verhandeln. Die Hauptsache aller Bodenkultur sei ja die Frucht, nicht der Boden, nicht der Same, der Pflug, das Pferd u. s. w. Es könne sich in der angebrochenen neuen Vernunft-Ära nicht mehr um die Mittel, sondern nur noch um den Zweck handeln. Jeder Bauer möge auf sein Wort nur die Mittel gebrauchen, welche er gerade kenne und habe. Doch eigentlich bedürfe es der herkömmlichen Kulturvermittelungen gar nicht mehr, auch nicht der Mühe und Sorge der Bearbeitung, des Düngens und Säens; das seien leere „Ceremonien“, denn in der neu begonnenen Vollzeit wäre der Boden und ebenso die Luft so segensvoll und nahrungskräftig und überdies jener schon dergestalt mit gutem Samen versehen und vom Unkraut gereinigt, kurz alles so gottvoll: daß alle zeitherigen ackerbaulichen Lehren und Mittel mehr schaden als nutzen würden. Summa: Die Herrschaft der hergebrachten landwirtschaftlichen Dogmatik und Praxis sei abgethan. — Weiter gehe der neue Evangelist zu den tausend lieben Leuten, die sich mit Sorgen der Nahrung quälen, und predige ihnen: Sie sollten nicht länger für das tägliche Brot sich abmühen; die Natur sei jetzt derart gottvoll und nahrungshaltig und der menschliche Leib so umgewandelt, daß einer nicht mehr um Nahrungsmittel verlegen zu sein brauche. Man solle nur essen, was einem in die Hände komme: Fleisch oder Obst, Holz oder Heu, Kot oder Kieselsteine; es sei das eine so gut wie das andere. Für die ganz Rechtgläubigen des neuen Evangeliums hätte sogar die menschenquälerische Herrschaft der Nahrungsmittellehre und der alten Koch- und Eßceremonien ganz und gar aufgehört.

Wir wollen nun zwar keineswegs voraussetzen, daß Dr. Nagels Aberglaube sich bis zu diesem Höhepunkte versteigen werde, obwohl ihm in der That viel zuzutrauen ist. Aber, wenn es auf den Gebieten des

natürlichen Lebens vollkommener Blödsinn ist, zu behaupten, es käme nicht auf die vermittelnden Ceremonien und Satzungen, sondern lediglich auf den zu erreichenden Zweck an: wie kann dann ein vernünftiger Mensch auf den Einfall geraten, denselben Satz für die Entwicklung des religiös-sittlichen Lebens in die Welt hinein zu posaunen?

Oder hat der Herr Reformprediger mit seinem immer wiederkehrenden Stichwort etwas anderes beabsichtigt? Hat er etwa seine Leser glauben machen wollen, die Apostel hätten nicht gewußt, was das eigentliche Ziel der von ihnen gepredigten Geschichten und empfohlenen Lebensordnungen sei? — Ist dies in der That der Sinn seiner Worte, so würden sie noch etwas Schlimmeres als Aberglaube und Unsinn enthalten: das hieße offenkundige Thatsachen fälschen, und das nennt man auf deutsch: lügen. Hier nur ein paar dieser Thatsachen; sie können schon zur Genüge beweisen, wie die Heilsprediger Alten und Neuen Bundes über die Ziele der von ihnen verkündigten göttlichen Thaten und Lebensordnungen gedacht haben.

Moses, der erste uns bekannte biblische Schriftsteller, derselbe, durch welchen Israel die Gesetze zur Heilsvermittlung und Lebensregelung erhielt, — er hat bekanntlich zugleich auch das Gebot eingeschärft: „Du sollst lieben Gott deinen Herrn von ganzem Herzen, von ganzer Seele, und aus allem Vermögen, und deinen Nächsten und den Fremdling (Nicht-Juden) lieben wie dich selbst" (5. Mos. 6, 5; 3. Mos. 19, 18. 34). Auch David, der bekanntlich viel auf sogenannten äußern Kultus hielt, betet: „Herr, du hast nicht Lust zum Opfer, ich wollte dir es sonst wohl geben, und Brandopfer gefallen dir nicht. Die Opfer, die Gott gefallen, sind ein geängsteter Geist, ein geängstetes und zerschlagenes Herz wirst du, Gott, nicht verachten" (Ps. 51). Und alle Propheten, wie viele ihrer nach Moses geredet haben, predigen in demselbigen Sinn. Sie dringen unerbittlich darauf, daß Israel Gottes Satzungen buchstäblich halte! doch sprechen sie zugleich wie z. B. Jesaias Kap. 58: „Sollte das ein Fasten sein, das der Herr erwählet, — etwa daß der Mensch seinen Kopf hänge wie ein Schilf, und auf einem Sacke und in der Asche liege? — Das ist aber ein Fasten, das ich erwähle: Laß los, welche du mit Unrecht gebunden hast; laß ledig, welche du beschwerest; gieb frei, welche du drängest, reiß weg allerlei Last. Brich dem Hungrigen dein Brot, und die, so im Elend sind, führe ins Haus; so du einen nackend siehest, so kleide ihn, und entziehe dich nicht von deinem Fleisch. Alsdann wird dein Licht hervorbrechen wie die Morgenröte, und deine Besserung wird schnell wachsen, und deine Gerechtigkeit wird vor dir hergehen, und die Herrlichkeit des Herrn wird dich zu sich nehmen." — — Dann der Johannes, welcher die neue Ceremonie der Bußtaufe gleichsam als notwendige Be-

dingung zum Eingang in das Königreich der Himmel predigte, sagte auch mit dem ganzen Nachdruck seines ernsten Berufes und Wesens: „Sehet zu, thut rechtschaffene Früchte der Buße. Es ist schon die Axt den Bäumen an die Wurzel gelegt; ein jeglicher Baum, der nicht gute Früchte bringt, wird abgehauen und ins Feuer geworfen." — Und die Apostel, von denen Dr. Nagel behauptet, daß sie ihren Meister nicht ganz verstanden, und darum wieder allerlei „Ceremonien" und „Satzungen" (wie Taufe, Abendmahl, Gebetsformeln, Pastoren- und Ältestenamt, Bibellesen u. s. w.) aufgebracht hätten, — die Apostel, haben sie etwa weniger auf „rechtschaffene Früchte" des Glaubens gedrungen? Paulus z. B., der den einen Verfluchten heißt, der eine andere Heilszeitung, als die von ihm verkündigte, predigen würde, — dieser Paulus schreibt (2. Tim. 2, 19): „Der feste Grund Gottes bestehet und hat dieses Siegel: Der Herr kennet die Seinen, und: es trete ab von der Ungerechtigkeit, wer den Namen Christi nennet." — Und endlich Johannes, der sog. „Jünger der Liebe", — gerade er spricht das schärfste Wort vom Glauben (an Geschichten), das in der Bibel steht: „Prüfet die Geister, ob sie aus Gott sind. — Ein jeglicher Geist, der da nicht bekennt, daß Jesus Christus (der verheißene Messias) ist ins Fleisch gekommen, der ist nicht von Gott; und das ist der Geist des Antichrists;" — aber derselbe Johannes schließt das letzte Kapitel des letzten und rätselvollsten Buches der heiligen Schrift mit den Worten des Herrn: „Siehe, ich komme bald und mein Lohn mit mir, zu geben einem jeglichen, wie seine Werke sein werden."

So sind alle biblischen Schriftsteller von dem ersten bis zum letzten darin vollkommen einig, was das Ziel aller Werke und Worte Gottes ist, nämlich: daß der Mensch lerne Gott lieben und seinen Nächsten wie sich selbst; daß er erneuert werde zu dem Bilde des, der ihn geschaffen hat: ein Gottesmensch, zu allem guten Werk geschickt.

Ein jeder, der Verstand zum Verstehen und Vernunft zum Vernehmen hat, kann beim erstmaligen Lesen der Bibel sich überzeugen, daß dies in der That der Sinn ihrer Verfasser ist. Wer aber diejenigen, welche zu träge sind, um selber nachzulesen, glauben machen will, Israels Klassiker lehrten etwas anderes, der ist ein Lügner. Der Herr der Weltgeschichte wird ihn finden und seine Lügen ans Licht bringen.

6. Unsere Prüfung des neuen Reformpredigers und Evangelisten ist am Ziel.

Blicken wir noch einmal auf den Ausgangspunkt zurück. Es hieß dort: Alle wahrhaftigen Christen von dem seligen Stephanus an bis auf seinen seligen Kollegen Adolf Clarenbach sind darin eins: Wir Menschen

sind von Natur krank, sehr krank, friedelos, unselig; aber Jesus von Bethlehem ist unser und aller Welt Heiland, nicht ein sog., sondern ein wirklicher; wir haben es erfahren. Dr. Nagel hat nichts davon erfahren; wohl, so kann er auch nichts davon zeugen. Er hält sich und alle Welt für gesund, kerngesund, nach Vernunft, Herz und allen Sinnen, wenigstens jetzt, im 19. Jahrhundert. Das ist der erste und Hauptpunkt, wo er von allen biblischen und biblisch gelehrten Zeugen sich scheidet — vielleicht auf Nimmer-Wiedersehen. Daß er nun auch keinen Heiland nötig hat, daß er den wirklichen Heiland, der sich ihm mit aufgedecktem Angesichte, mit der unverwechselbaren süßen Stimme des einigen guten Hirten zu erkennen geben will, nicht erkennt, ihn verwirft, ist selbstverständlich. „Die Gesunden bedürfen des Arztes nicht, sondern die Kranken." Wenn er aber obendrein doch mit diesem Jesus von Bethlehem, dem Welträtsel und dem Schlüssel des Welträtsels, sich zu schaffen macht, und ihn und seine vorerwählten Zeugen verkleinert und in Unverstand verleumdet: so ist das allerdings ein übriges, es ist sein selbsterwähltes trauriges Geschick. „So jemand ein Bischofsamt begehrt, der begehrt ein köstlich Werk;" — wer sich zu einem Theologen bestimmt glaubt, aber sich von diesem Berufe nicht ergreifen läßt, der wird von seinem Schicksal ergriffen: er muß dahin fahren und ein blinder Leiter der Blinden werden.

Einen Lehrversuch möchten wir dem Dr. Nagel doch fast anraten, einen letzten Versuch nämlich, mit seinem neuen Evangelium dem alten Evangelium der Apostel Konkurrenz zu machen. Es giebt dazu eine besonders geeignete, man möchte sagen: entscheidende Stelle. Sollte der Versuch auch andern nicht nützen können, so nützt er vielleicht doch dem Reformprediger selber.

Bekanntlich hat der Heiland, den das Neue Testament uns beschreibt, insonderheit für die Armen und Bekümmerten freundliche Worte und Verheißungen gehabt, wie er denn auch ausdrücklich von seiner frohen Botschaft sagt: sie gelte den Armen. An diesem auserlesenen Publikum wolle der neue rheinische Evangelist nun auch noch sein Probestück machen. Er gehe durch die Hütten der Elenden und Verlassenen, an die Lagerstätten der Kranken und Sterbenden, oder erlasse einen Aufruf „an alle Mühseligen und Beladenen, denen es aufrichtig um den Frieden ihrer Seelen zu thun ist," — zu solchen Leuten trete er dann hin und predige:

Siehe, ich verkündige euch große Freude, die allem Volke widerfahren soll! Wie die aufgeklärten Mohammedaner und Juden ihre vermeintlichen Mittler des Heils abgedankt haben, so ist auch von erleuchteten Christen jetzt die neue Entdeckung gemacht worden, daß Christus kein eigentlicher

Mittler, daß er eben tot und nichts mehr ist. Alle zeitherigen religiösen Nahrungsmittel und Lebensordnungen — wie Bibellesen, Sakrament, Gebet, Kirchengehen u. s. w. — sind als überflüssig erkannt. Man braucht sich nur, wie es jetzt bei den vernünftigen frei-religiösen Gemeinden geschieht, für gut zu halten, so hat man keines Mittlers und keiner Besserungsmittel mehr nötig. Wer noch das Neue Testament im Sinne der Apostel gebraucht und an ihre „Ceremonien“ und „Satzungen“ sich hält, sündigt eigentlich an dem heiligen Geist der guten alten Menschennatur. Bei uns „Vollkommenen“, die wir in das Geheimnis des „Vernunft-Reiches“ eingeweiht sind, ist alle Mühe, zum Frieden der Seele zu gelangen, abgethan; es fällt uns nicht ein, die Erde für ein Jammerthal anzusehen und den „alten Menschen mit seiner Lust und Begier zu kreuzigen;“ wir kennen kein Seufzen, keine Sündenangst; bei uns kommt der Mensch gottvoll zur Welt, führt ein seelenvergnügtes Leben zu seinen Zeiten und geht getröstet aus der Welt hinaus; wohin? — das weiß man freilich nicht genau, aber darauf kommt's auch nicht an; wenn man die Tage des irdischen Daseins hindurch sich seines Lebens gefreut hat, — was will einer dann noch mehr? Darum her zu uns, wer des Glückes in dem neuen Reiche unseres Gottes teilhaftig werden will.

Kann es zweifelhaft sein, wie das bezeichnete Publikum eine solche lustige Botschaft aufnehmen, — ob man ihr, wie es wohl von den Satten und Reichen geschehen sein mag, Beifall klatschen würde? — Nicht wahr, lieber Leser, man darf es bei dem rheinischen, wie bei jedem neuen Reformprediger auf diese Probe getrost ankommen lassen. Ein Evangelist, welcher von denen, die in der Welt keinen zulänglichen Trost im Leben und im Sterben finden können, als ein willkommener Bote begrüßt wird — wie es bei den alten Evangelisten der Fall war, — den darf man weiter hören. Wer aber an dieser Probe zu schanden wird, und wäre er sogar einstmals ein Privatdocent oder ein Realschullehrer gewesen, der halte sich forthin getrost auch für einen Reformprediger a. D.

Nachbemerkung.

Vielleicht möchte der eine oder andere Leser gern fragen wollen, warum hier gerade die Lehre dieses Reformpredigers beleuchtet worden sei. Nun, es giebt allerdings solcher Phantasten, welche die christliche Geschichte zu einer Art Roman umzudichten versuchen, noch mehrere. Im wesentlichen sind aber ihre Machwerke einander so ähnlich, wie ein faules Ei dem andern; ein Unterschied besteht nur darin, daß in dem einen Roman

Christus etwa als ein gutmütiger rationalistischer Landpastor oder Professor dargestellt wird, der die Welt mit einem paar moralisch-diätetischen Rezepten gesund und glücklich machen will, und in dem andern etwa als ein Meister vom Stuhl des modernen alleinseligmachenden demokratischen Socialismus. In dieser letztern Gestalt hat ihn namentlich jüngst der Franzose Renan in einem Roman, den er schamlos „Leben Jesu" betitelt, auftreten lassen. Es fehlt nur noch, daß ein Schauspieldichter auf den Einfall geriete, diese Heldengeschichte für das Theater zu bearbeiten. Der französische Romanschreiber hat übrigens die erdichtete Legende seines Schutzpatrons der Bonvivants schon in einem solchen Maße aufzuputzen und zu überzuckern verstanden, daß Menschen von zerrütteten Sinnen sich ohne Zweifel eine Weile daran ergötzen werden, wie kleine Leckermäuler an süßem Wein und Konditorwerk. Was dort geboten wird, ist in der That ein sublimierter Extrakt des alten heidnischen Taumelbechers. Das deutsche Volk müßte aber doch gar sehr herabgekommen und verwelscht sein, wenn es einen französischen Fabeldichter von den alten ehrlichen Evangelisten aus Israel nicht mehr sollte unterscheiden können. Freilich, wo man sich an den romantischen Dichtungen deutscher Reformprediger bereits um allen gesunden Verstand gelesen hat, da mag die Unterscheidung schon sehr schwer fallen. Darum haben wir den Welschen fahren lassen und uns an einen deutschen Landsmann gehalten, und zwar an einen solchen, der bei aller Verdrehtheit des Kopfes doch in seinem Herzen von dem Jesus aus Bethlehem noch nicht ganz loswerden zu können scheint. So scheint es, und so glauben wir. Möchte er diese Bande festhalten und ihren sanften Zügen folgen: sie ziehen zum Himmel.

Rede bei der fünfzigjährigen Jubelfeier des Herrn Seminardirektors a. D. F. L. Zahn

am 30. Mai 1882 zu Moers.

Hochgeehrter Herr Direktor!
Geehrte Festgenossen!

Es sind in diesem Sommer 50 Jahre verflossen, seitdem Sie, teurer Herr Jubilar, durch Gottes Fügung in unsere rheinische Volksschule gerufen wurden. Die Lehrer Ihres alten Seminarbezirks, insonderheit Ihre ehemaligen Schüler, nebst vielen Schulfreunden aus andern Ständen haben es als eine Pflicht empfunden, einen Gedenktag zu veranstalten, um mit Ihnen Gott dem Herrn zu danken für alle Barmherzigkeit und Treue, die er diese 50 Jahre hindurch an Ihnen gethan — und für die reichen Segnungen, die er durch Ihre Wirksamkeit unserm heimischen und vaterländischen Schulwesen geschenkt hat.

Es ist mir der ehrenvolle Auftrag geworden, Ihnen, geehrter Herr Jubilar, heute die Grüße und Dankesgefühle der Mitfeiernden — der anwesenden und der in der Ferne still mitfeiernden — auszusprechen; und ich werde auch wohl sagen dürfen, daß ich diesen Auftrag um so lieber übernommen habe, da ich in besonderer und vielseitiger Beziehung Ihnen Dank schulde,*) und nur mein Herz reden zu lassen brauche, um damit auch die Gedanken und Gefühle aller Festgenossen auszusprechen.

Gestatten Sie mir, geehrter Herr Jubilar, unsere dankbare Erinnerung bei einigen Hauptpunkten Ihrer vielseitigen Arbeit näher verweilen zu lassen — nach dem Psalmworte „zu gedenken der alten Zeit, der vorigen Jahre.“ Als solche Punkte stellen sich von selbst vor uns:

---

*) Redner war weiland Zögling der Zahnschen Präparandenanstalt, dann (1842—1844) Schüler des Moerser Seminars und darauf mehrere Jahre Lehrer an jener Anstalt.

1. Ihr Wirken im Seminar,
2. Ihre litterarische Thätigkeit,
3. Ihre Sorge für die Präparandenbildung,
4. Ihr persönlicher Verkehr mit der Lehrerschaft Ihres Bezirks.

I.

Gewiß denken Sie, geehrter Herr Jubilar, heute auch an jenen Wendepunkt Ihres Lebensweges vor mehr als 60 Jahren zurück, wo ein Zug des Herzens Sie trieb, das corpus juris beiseite zu legen, um nunmehr die Pandekten einer höheren Gerechtigkeit, die Klassiker Israels, zu studieren. Es war, wie wir aus Ihrem Munde wissen, eine innere Wandlung, welche diesen äußern Wechsel veranlaßte. Es war Ihnen eine höhere Auffassung des Menschenlebens und Weltlaufs erschlossen worden, als Sie bisher gekannt hatten: die christliche Glaubensüberzeugung, daß das Universum ein lebendiges Haupt hat, und daß wir an diesem Haupte ein Herz haben, das für uns schlägt, ein Ohr, das unser tiefstes Verlangen hört, und einen Mund, der gute, tröstliche Dinge zu uns spricht, — einen Vater im Himmel, der in seinem Christo wieder zurecht bringen will, was seine sündigen Menschenkinder zerbrochen, verdorben und verloren haben, und der nie fahren läßt die Werke seiner Hände. — Indem sich Ihnen in diesem Lichte auch eine tiefere Auffassung des Schulamtes erschloß, wurden Sie nach Gottes Rat durch die Theologie in den Schuldienst geführt. In diesem Sinne haben Sie vor 50 Jahren Ihr Seminaramt hier am Rhein angetreten; so haben Sie auch uns unsern Lebens- und Standesberuf auffassen gelehrt; und diese Glaubensgesinnung ist die Triebkraft, das Gepräge und die Segensquelle Ihres Wirkens unter uns gewesen und geblieben.

Aus Ihrer Seminararbeit gedenke ich billig zuerst des Lehrgegenstandes, der in allen Schulen das Centrum des Lehrplans bilden soll und in diesem Sinne auch Ihrem Herzen am nächsten stand. Es steht mir nicht zu und würde auch ohnehin hier nicht angehen, Ihre Lehrweise in biblischer Geschichte, Katechismus und Kirchenlied rundseitig zu charakterisieren. Ich werde mir jedoch gestatten dürfen, wenigstens einige Momente, die mir und meinen Mitschülern wichtig und gesegnet geworden sind, kurz zu erwähnen.

Um die Hauptsache mit einem Worte zu sagen: wir merkten wohl, daß hier eine Lehrweise an uns herantrat, die noch eine höhere Aufgabe kannte als die, die christlichen Wahrheiten amtsmäßig richtig weiter zu spedieren, — deren erstes und letztes Anliegen vielmehr dieses war, bei den Schülern ein selbstthätiges Herzensaufmerken für die Werke und

Worte der göttlichen Liebe zu wecken, oder wenigstens Respekt vor dem „Volks- und Völkerbuche", wie Goethe die Bibel genannt hat.

Demgemäß — denn dieser Kardinalgesichtspunkt, daß die religiösen Dinge nicht als pure Wissenssachen, sondern als Gewissenssachen gelehrt sein wollen, regelt vieles andere — ich sage: demgemäß hatten wir daher nicht einen stundelangen Vortrag anzuhören und flugs nachzuschreiben, um ihn nachher zum geläufigen Wiedergeben treulich einzuprägen, sondern der Unterricht vollzog sich stets in der Form einer freien, belebten, anregenden Besprechung.

Demgemäß wurde ferner unser Blick und unser Lernen weniger hingelenkt auf das historische, archäologische, bibliographische 2c. Außenwerk, was dem Schulsacke Ansehen giebt, als vielmehr auf die Innenseite: auf das psychologische Geschehen, auf die religiös-ethischen Momente, auf die Fingerzeige der göttlichen Pädagogik in der Erziehung des Menschengeschlechts.

Demgemäß wurden wir ferner nicht beschwert mit vielen abgeleiteten oder gar abgelegenen Dogmen, wie sie vielleicht zur Konsequenz des theologischen Systems gehören mögen, aber darum noch keineswegs zu den notwendigen Nährmitteln des christlichen Sinnes zu zählen sind; vielmehr hielt uns der Unterricht vor allem und immer wieder von neuem die elementaren Grundwahrheiten der Gottseligkeit vor, welche die Wurzeln alles religiösen Denkens und Glaubens bilden, und von denen man tagtäglich leben muß. (So z. B. erinnere ich mich noch lebhaft, wie wir immer wieder vor den Entscheidungspunkt geführt wurden, den ich erst später als solchen klarer verstehen lernte: daß es vor allem darauf ankomme, ob man einen lebendigen Gott glaubt und hat, oder nicht.)

Demgemäß wurden uns ferner keine Glaubenssätze in doktrinärer Weise zum sofortigen Jasagen aufgenötigt, unbekümmert, ob sie von Verstand und Gewissen wirklich appercipiert werden konnten; sondern eben auf dieses wirkliche Appercipieren richtete sich die Hauptsorge, — also auf die Vermittelung des Verständnisses in allerlei Weise, namentlich durch Anknüpfung des Höheren an das Niedere, des Befremdlichen an das Selbsterfahrene, der historischen Vergangenheit an die besehbare Gegenwart u. s. w.

Demgemäß trat ferner keinerlei methodistische Treibhaus-Erziehung an uns heran — weder im Unterricht, noch in den Andachten, noch in der Lebensordnung; vielmehr wurde jene naturgemäße Seelenpflege geübt, wie sie der Heiland selbst (Mark. 4) empfohlen hat, wonach zum Säen auch das Warten gehört, bis aus Gras und Halm und Blüten die vollen Ähren gereift sind.

Demgemäß hörten wir ferner nie jenen bekannten gelehrten oder ungelehrten religiösen „Jargon“, der für salbungsvoll gehalten sein will, wenn er biblische oder andere feierliche Ausdrucksformen gebraucht; sondern immer und überall die eine natürliche, wahre, edle Redeweise, die, weil sie wahr ist, gleichmäßig zum Verstande wie zum Herzen spricht, und weil sie edel ist, bei geistlichen und weltlichen Dingen, am Sonntag und am Werktag, gleich wohlklingt.

Demgemäß geriet der Unterricht nie in ein monotones Geleise; er nahm vielmehr in Lehrgang und Verfahren die mannigfaltigsten Formen in Gebrauch. Ein Beispiel: Einst wurde bei Eröffnung eines neuen Kursus eine Reihe von Stunden dem Betrachten des Liedes gewidmet: „Kommt heran zum Wunderbau u. s. w.,“ worin die bekannte Stelle vorkommt: „innen, innen ist des Tempels Herrlichkeit.“ Man wird denken, das seien eben Kirchenlied-Lektionen gewesen; keineswegs, die Besprechung dieses Liedes war vielmehr ein Präludium, die Einleitung zum Katechismusunterricht, — und es war eine sonderlich vortreffliche, da der Gegenstand dieses Faches bei solcher übersichtlichen und nach innen dringenden Beleuchtung in einer wesentlich anziehenderen Gestalt erschien als in der doktrinären Form des Lehrbuches.

Demgemäß endlich wurde in den verschiedenen Zweigen des Religionsunterrichts ja auch schulgerecht gelernt, — aber nach der Regel: das Nötige, das bleibend Nötige, das Saft- und Krafthaltige; und dieses auch mit vollem Ernste gut und sicher.

Mag auch bei der ungleichen Vorbildung der Seminaristen und aus andern Ursachen die Wirkung eines so echt-pädagogischen und geistvollen Religionsunterrichts nicht überall dieselbe gewesen sein. Das eine Bedeutsame aber haben mit wenigen Ausnahmen wohl alle mit heimgenommen: Respekt vor der Sache, und Achtung vor solchem Lehrer; und ihrer vielen ist, wie ich weiß, dieser Unterricht zu einem Segen geworden, wofür sie in Zeit und Ewigkeit dankbar bleiben werden, — der sich auch darin erwies, daß ihnen das Schulamt nun doppelt wert wurde.

Gedenke ich noch eines andern Lehrgebietes: der Berufswissenschaft, der Pädagogik.

Da haben wir allerdings von der chinesischen und japanischen, von der indischen und ägyptischen und mongolischen &c. Pädagogik nichts gehört; — desto mehr aber von der deutsch-christlichen, die uns vor den Füßen lag.

Auch lernten wir kein geschlossenes System der Pädagogik mit seinen abstrakten Begriffen, Definitionen und Regeln; sondern wurden möglichst bald an die konkreten Fragen und Aufgaben der Praxis herangeführt.

Wiederum geschah auch darin die Unterweisung nicht so, daß uns

z. B. in der Didaktik eine bestimmte bis in die kleinsten Handgriffe ausgebildete Methode anexerziert worden wäre, — sondern orientierend, Blick und Takt schärfend, die Hauptrichtpunkte markierend.

Ich kann mir nicht versagen, an etliche dieser Richtpunkte zu erinnern, — um so mehr, da meines Erachtens unser Schulwesen gut beraten wäre, wenn dieselben in der Lehr- und Aufsichtspraxis überall gewürdigt und befolgt würden.

Der Lehrer selbst muß lehren — ohne Krücken, ohne Buch, mit lebendigem Wort — in allen Fächern.

Die Anschauung muß überall voraufgehen: erst Exempel, dann Regel; erst Geschichte, dann Doktrin; erst Vorbild, dann Gebot und Mahnung.

In jedem Fache muß ein Minimum, ein Grundkapital des Wissens und Könnens, so fest gelernt werden, daß es unter allen Umständen disponibel und geläufig ist.

Endlich: bei den praktischen Lehrübungen der Seminaristen war im nachfolgenden Kritikum die erste Frage an die recensierenden Zuhörer nicht die: „was wißt ihr an dieser Lehrprobe zu tadeln?" — sondern: „was ist darin anzuerkennen."

Wohl der Lehrerschaft, wohl der Gegend, in deren Seminar Religion und Pädagogik in solcher Weise und in solchem Geiste gelehrt werden. Daß unser Niederrhein unter Ihrer Amtswirksamkeit, geehrter Herr Jubilar, dieses Glück gehabt hat, das ist das erste, was der heutige Festtag dankbar bezeugen will.

II.

Der zweite Zweig Ihres Wirkens, die litterarische Thätigkeit ist durchaus aus Ihrer amtlichen Stellung und Arbeit erwachsen; sie war keine besondere Profession, sondern bildete in Ihrem Sinne einen Bestandteil Ihrer beruflichen Obliegenheiten.

Unter den von Ihnen herausgegebenen Schriften: die biblischen Historien, das methodische Begleitwort derselben, die größere biblische Geschichte, das „Reich Gottes", der Bibelkalender, der Lehrerspiegel (eine Denkschrift zu Harnischs 25jährigem Jubiläum), die Pestalozzischen Blätter — ragt für die Volksschule namentlich eine hervor, Ihr Erstling: das biblische Historienbuch. Es tritt nicht nur darum hervor, weil es unter den neuern Schulbüchern wohl kaum ein zweites giebt, welches in Deutschland und über dessen Grenzen hinaus eine solche Verbreitung gefunden hat, sondern auch noch in einem andern Sinne, der leider weniger gekannt ist, als man zur Ehre der Pädagogik wünschen sollte. In diesem

Buche fanden sich die Hauptgrundsätze, welche für ein Lehrbuch der biblischen Geschichte in der Volksschule maßgebend sein müssen, zuerst in ihrer Vollzahl klar herausgestellt und ausgeführt. Das Buch war eine bahnbrechende That. — Sieht man von der glücklichen Auswahl des Stoffes ab, worin der alte Joh. Hübner u. a. bereits vorgearbeitet hatten, so sind es namentlich vier Punkte, vier Forderungen, die hier verwirklicht waren, und die ich für unser Gedenken noch kurz hervorheben möchte.

Die Darstellung in einem biblischen Historienbuche muß ausführlich sein, — nicht auszugartig, nicht kompendiarisch, wie leider in vielen neuern Lehrbüchern der vaterländischen Geschichte, und wie es früher auch auf dem biblischen Gebiete schon halbwegs begonnen war.

Die Darstellung muß anschaulich sein und eben deshalb auch den Bibelstil und die Bibelsprache festhalten, — oder umgekehrt ausgedrückt: Stil und Sprache der Bibel müssen festgehalten werden, weil sonst die Anschaulichkeit der Erzählung leiden würde. Bekanntlich waren die damals gangbarsten biblischen Geschichtsbücher von diesem gut pestalozzischen Grundsatze merklich abgewichen, zum Teil sehr stark.

Im Religionsunterricht auf dieser Altersstufe müssen Geschichtserzählung, Didaktisches (Lehre) und Poesie nicht isoliert auftreten, sondern vereint wirken, — auch im Buche. Darum war in der ursprünglichen, in der Normalausgabe des Historienbuches jede Erzählung mit „Lehren“ (in der Form biblischer Aussprüche) und mit passenden Liederstrophen begleitet. — Die Nachtreter haben sich bekanntlich an dieser Aufgabe nicht versucht und auf die „Lehren“ verzichtet: abschneiden ist eben leichter als bessermachen.

In der religiösen Poesie muß auf die Kernlieder und auf ihren Urtext zurückgegriffen werden. — Auch darin ist das Historienbuch mit gutem Beispiel vorangegangen.

Eigentlich gehört noch ein fünfter Gedanke hinzu, den ich wenigstens andeuten will. Das Historienbuch und der (ergänzende) „Bibelkalender“ weisen deutlich darauf hin, daß Kirche, Haus und Schule eine Haus- und Schulbibel nötig haben, — ein Buch, das als Ganzes genau auf die Hausandacht berechnet wäre; dieses Hausbuch würde dann auch die rechte Kinderbibel sein.

Jene ersten vier Grundsätze sind seitdem Gemeingut der deutschen Pädagogik geworden, d. h. sie sind als gültig anerkannt und fleißig nachgesprochen worden. Allein es fehlt viel daran, daß sie überall, oben und unten, in ihrem Vollsinn und in ihren Konsequenzen erfaßt und in diesem Vollsinn (in allseitiger Anwendung) praktisch ausgeführt wären. Neue didaktische Grundgedanken hat die pädagogische Theologie ohnehin seitdem

nicht hinzugefügt. — Was speciell auf dem Gebiete der biblischen Historienbücher seitdem geleistet worden ist, sind bestenfalls nichts als Ausebnungen des gewiesenen Weges gewesen — wohlfeile, wenn auch gut bezahlte Kärrnerarbeiten, nachdem das königliche Werk des Bahnbrechens geschehen war.

Aus Ihrer fleißigen Arbeit in der Zeitschriften-Litteratur als Schulchronist und Dorfchronist hebt sich für uns Lehrer von selbst Ihre Schul-Chronik heraus. Die Gründung dieses Blattes (1844) war für Rheinland und Westfalen ein bedeutsames Werk. Seit bereits drei Jahrhunderten bestand in diesen Provinzen eine evangelische Kirche und Schule; auch bestanden hier pädagogische Blätter, nämlich katholische und ein simultanes, aber zu einem Schulblatte, welches die Pädagogik im evangelisch-christlichen Sinne vertrat, hatten es die heimische Kirche und Schule in den 300 Jahren noch nicht gebracht. Sie waren es, geehrter Herr Jubilar, der auch an dieser leeren Stelle zuerst Hand ans Werk legte.

Es ist schade, daß viele wertvolle Aufsätze, welche die Schulchronik in ihrem siebenjährigen Laufe gebracht hat, der jüngeren Generation unbekannt geblieben sind. Eines dieser Artikel, welcher durch zufällige Umstände auch in weiteren Kreisen bekannt geworden ist, werde ich etwas näher gedenken dürfen. Ich meine jenen Aufsatz („über die Leitung des Volksschulwesens“), worin Sie die Lage und Anliegen der Volksschule hinsichtlich der Schulverfassung zur Sprache brachten, — der sich unserm Erinnern um so mehr aufdrängt, da Ihre damaligen Besserungsvorschläge in der Hauptsache selbst bis heute nur Weissagungen geblieben sind, die noch der Erfüllung harren. Auf den Inhalt dieser Abhandlung einzugehen, verbietet der Charakter unseres Festes. Aber ein formaler Gesichtspunkt gehört ja hierher. Ich meine nicht dies, daß hier die Wünsche der Volksschule mit allem Freimute vertreten wurden — selbst bei der Voraussicht, darob amtliche Anfechtungen erdulden zu müssen. Denn daß Sie bei Ihrer Berufsstellung für die Lage der Volksschule und ihrer Lehrer ein Herz hatten, auch sich nicht scheuten, offen darüber zu reden, wo die Umstände es zur Pflicht machten: das verstand sich bei einem Manne von Ihrer Gesinnung und Denkungsart von selbst. Was ich meine, ist etwas anderes. Ihr Aufsatz war das erste Beispiel in der deutschen Schul- und Kirchengeschichte, wo die berechtigten Ansprüche des Volksschullehrerstandes von einem Theologen und Schulmanne auf positiv-kirchlichem Standpunkte vertreten wurden, und zwar ausdrücklich auch im Namen der christlichen und kirchlichen Interessen. Schon als Unikum war dieses Beispiel bedeutsam, aber noch viel bedeutsamer in einem andern Sinne. Denn da jene Schulanliegen bisher öffentlich nur von einem kirchlich indifferenten oder gar

antikirchlichen Standpunkte verteidigt worden waren, während die Gegenseite sich völlig gleichgültig verhielt oder nichts davon hören wollte, so hatte dies die schlimme Folge, daß sich im Lehrerstande die Ansicht wie ein pädagogisches Dogma festsetzte und ausbreitete: wer als Lehrer treu zur Kirche und ihrem christlichen Bekenntnis halten wolle, der müsse seine Standeswünsche zum Opfer bringen und an denselben zum Verräter werden. Die furchtbaren Wirkungen dieser ganz natürlich entstandenen Ansicht brauche ich nicht zu schildern. Ihr Aufsatz, geehrter Herr Jubilar, hat in diese vernebelte Frage zum ersten Male wieder Licht gebracht. Er zeigte den Schulmännern, daß bei der echt-christlichen Lebensanschauung die berechtigten Ansprüche des Schulamtes und der Schularbeiter nicht nur nicht zu kurz kommen, sondern vielmehr erst nach ihrem vollen Gewichte geltend gemacht werden können. So ist denn auch diese litterarische Arbeit eine bahnbrechende That gewesen, die dem Lehrerstande in dankbarer Erinnerung bleiben wird. Aber auch in jenen andern Kreisen, wo diese Stimme damals verhallte, wird man ihrer dereinst mit Anerkennung gedenken — wenn der Nebel in der Schulverfassungsfrage glücklich verschwunden sein wird.

III.

Blicken wir jetzt auf den dritten Zweig Ihres vielseitigen Wirkens, — auf die Sorge für eine bessere Präparandenbildung.

Sie gründeten, geehrter Herr Jubilar, schon gegen Ende der dreißiger Jahre eine Präparandenanstalt, nicht bloß eine sogenannte, sondern eine, die den Namen verdiente, eine vollständige und wohl ausgerüstete, — und dazu nicht im Sinne der späteren Gründungsära, sondern so, daß den unbemittelten Schulamtsaspiranten, besonders den Lehrersöhnen, ansehnliche Benefizien zugewendet werden sollten. Zur Unterstützung dieses Wohlthätigkeitszweckes wurde zugleich eine Schulbuchhandlung ins Leben gerufen; und auch Ihre Schriften haben zu diesem Zwecke freigebig beigesteuert. — In späteren Jahren, zur Zeit der Regulative, als die Schulbehörden eine solche Vorbildung der Präparanden nicht einmal gern sahen, geschweige unterstützten, mußte die Anstalt sich vornehmlich der Vorbildung für andere Berufsarten widmen und damit ökonomisch einen andern Charakter annehmen; aber auch in dieser Periode hat sie Lehrersöhnen stets nach Kräften Erleichterungen gewährt.

Wollte unsere Betrachtung dabei stehen bleiben, daß die Errichtung Ihrer Präparandenanstalt den Schulamtsaspiranten eine bessere Vorbildung ermöglicht und erleichtert habe, so würde damit dieses Werk doch nur höchst unzulänglich, nur sehr oberflächlich gewürdigt sein. Denn was dem Bildungsgange der Volksschullehrer damals fehlte, das war nicht ein bloßes

Manko, sondern ein organisches Gebrechen, ein Übel von bösartiger Natur. In der besten und wichtigsten Lernzeit, vom 14. Jahre bis zum Eintritt ins Seminar, überließ die Schulbehörde die Bildung und Erziehung der Präparanden dem Zufalle. War diese Jugendwüste auf die eine oder die andere Weise glücklich oder unglücklich durchwandert, dann sollte das Seminar die kolossale Doppelaufgabe lösen: einerseits das in der allgemeinen Bildung Zurückgebliebene nachzuholen, und zugleich andrerseits die nötige Berufsbildung zu vermitteln. So war der Bildungsgang der Lehrer gleichsam eine auf den Kopf gestellte Pyramide: unten so schmal und mager wie möglich, und oben über alles Maß breit und schwer — das gerade Gegenteil von dem, was bei der Vorbildung aller andern Stände als richtig gilt — un- und widernatürlich vom Anfang bis zum Ende, gleichviel, ob man auf die Erziehung oder auf die allgemeine Bildung oder auf die Berufsbildung sieht.

Ihr gesunder Blick, geehrter Herr Jubilar, hatte dieses Grundgebrechen in dem Bildungsgange des Lehrerstandes samt seinen schlimmen Folgen klar erkannt. Als daher Ihre werkthätige Hand zur Heilung dieses Gebrechens die Präparandenanstalt gründete, da wußte sie auch in der Einrichtung in allen Punkten das Richtige zu treffen. Es sollten die besten Lernjahre auch nach Gebühr ausgenutzt werden, also zur Erwerbung einer soliden allgemein-wissenschaftlichen Bildung, weshalb denn im Lehrplan auch der fremdsprachliche Unterricht nicht fehlte. Und damit dies wirklich, nicht bloß dem Scheine nach, erreicht werde, wurde die Anstalt nicht an geborgte, ermüdete Lehrkräfte gewiesen, sondern baldigst mit dem erforderlichen eigenen Lehrpersonal ausgerüstet. Aber auch das war ein gesunder Gedanke, daß von vornherein auch solche Zöglinge aufgenommen wurden, die sich für andere Berufsarten vorbilden wollten, und sonach die Schulamtsaspiranten im bildenden Verkehr mit andern Ständen blieben. Vermöge dieser zweckmäßigen Organisation und einer umsichtigen Leitung hat dann dieses Institut eine lange Reihe von Jahren im Dienste der Präparandenbildung wie zur Vorbereitung auf andere Berufsarten im Segen gewirkt; und ich kenne viele seiner Schüler, die mit mir und meinem Freunde Dr. Hollenberg (jetzt Gymnasialdirektor in Saarbrücken) sagen, wie dieser es vor etlicher Zeit in einer Denkschrift aussprach: zu den Wohlthaten hervorragender Art, die uns durch Gottes Fügung auf unserm Lebensgange zu teil geworden sind, rechnen wir namentlich auch dies, daß wir einst Zöglinge der Moerser Präparandenanstalt sein durften. Und einer, den ich 25 Jahre nach meinem eigenen Eintritt diesem Institut auf drei Jahre zuführte, läßt heute weit hinten aus dem Orient (aus Troja) durch meinen Mund dasselbe bezeugen.

In der Schulgeschichte giebt es kaum etwas Bedauerlicheres als dies, daß der Begriff der normalen Vorbildung zum Lehrerberuf, der hier in Moers schon vor mehr als 40 Jahren bahnbrechend verwirklicht war, erst auf langem Umwege und nach schweren Mißerfahrungen in den maßgebenden Kreisen Eingang finden konnte, und in seiner wahren Gestalt leider selbst jetzt noch vielfach mit andern als bloß äußeren Hindernissen zu kämpfen hat.

IV.

Gedenken wir zuletzt noch mit kurzem Worte des vierten Zweiges Ihrer Arbeit.

Gleich Ihrem Vorgänger im Moerser Seminardirektorat war Ihnen nicht entgangen, daß die Aufgabe der Seminarlehrer nur dann in dem erwünschten Maße gelingen kann, wenn dieselben mit der Lehrerschaft ihres Bezirks in Fühlung und Verkehr stehen. Sie, geehrter Herr Jubilar, haben daher nicht darauf gewartet, bis die Lehrer zu Ihnen ins Seminar kommandiert würden, sondern haben dieselben in den bestehenden Konferenzen aufgesucht. Nach gewonnener näherer Bekanntschaft haben Sie dann auch jeweilig besondere Konferenzen veranstaltet — sowohl für das Bergische wie hier am Niederrhein — in der Form, wie Sie dieselben für ersprießlich hielten. Durch diese Ihre freien Konferenzen angeregt und vorbereitet, ist im Verfolg ein geschlossener Verein, der „Verein evangelischer Lehrer und Schulfreunde", entstanden, der Ihre Auffassung der Pädagogik und des christlichen Schulamtes zur Grundlage nahm und unter Ihrer thätigen Teilnahme nunmehr bereits über 30 Jahre sein Werk fortgeführt hat.

Mochten die heilsamen Früchte Ihrer Bemühungen im persönlichen Verkehr mit den Lehrern anfänglich nicht augenfällig hervortreten, so hat doch die Folgezeit genugsam erkennen lassen — wie es auch das heutige Fest bezeugt — daß dieser Zweig Ihres Wirkens in seiner Art nicht weniger ersprießlich gewesen ist als die übrigen.

Ich schließe.

Geehrte Festversammlung! — An unserm Erinnerungsblicke ist ein langes, arbeitsvolles Schulmannsleben, wenn auch nur in kurzen Zügen, vorübergegangen, — ein Leben, fest gewurzelt in der christlichen Glaubensüberzeugung, — getragen von den Kräften dieses Glaubens, — gereift in Erfahrungen mannigfachster Art, — reich an fruchtbaren, anregenden Gedanken, — reich an werkthätiger Liebe in den verschiedensten Richtungen, — reich an Früchten der Gerechtigkeit, Gott zum Preise.

Die Thaten haben zu uns geredet; da bedarf es meinerseits keiner Worte mehr.

Geehrter, teurer Herr Jubilar! — Nehmen Sie unsern innigsten Dank für alles, was Ihr Lieben, Sorgen und Arbeiten an uns, an unsern Kindern, an unsern Schulen, an unserm Stande, an unserm Volke gethan hat. Gott der Herr lohne Ihnen, wie er seinen treuen Knechten zu lohnen verheißen hat.

Ihre Schüler und Freunde haben gewünscht, ihre Dankbarkeit auch noch in anderer Weise auszusprechen, — in der Form einer Wohlthätigkeitsstiftung in Ihrem Sinne, welche für das Gedächtnis Ihres gesegneten Wirkens forthin mitzeugen helfe. Die Stifter lassen Sie herzlich bitten, dieses kleine Dankeszeichen, worüber ein anderes Komitee-Mitglied das Nähere mitteilen wird, gütigst annehmen und seine Bestimmung genehmigen zu wollen.

Nehmen Sie auch unsere herzlichsten Grüße und Wünsche zu Ihrem heutigen 50jährigen Jubelfeste. In Ihrem 84. Jahre wandeln Sie unter uns noch frisch und rüstig an Leib und Geist — wie ein Gotteswunder. Der Herr, dem Sie vertrauet haben, und der Ihr guter Hirte gewesen ist bis auf diesen Tag, der Vater der Barmherzigkeit und Gott alles Trostes, segne und behüte Sie und die Ihrigen; — er lasse auch forthin sein Angesicht über Ihnen gnädig leuchten, daß Sie in dem schönen Abendrot, das Ihre alten Tage umgiebt, noch lange schauen das Glück Ihrer Kinder und Kindeskinder; — er hebe sein Angesicht auf Sie und schenke Ihnen seinen Frieden, auf daß Sie noch viele Jahre in unserer Mitte stehen wie bisher als ein Gesegneter des Herrn, als ein lebendiges Zeugnis und Wahrzeichen seiner Verheißung (Ps. 92, 14—16):

„Die gepflanzet sind in dem Hause des Herrn, werden in den Vorhöfen unseres Gottes grünen;
Und wenn sie gleich alt werden, werden sie dennoch blühen, fruchtbar und frisch sein;
Daß sie verkündigen, daß der Herr so fromm ist, unser Hort, und ist kein Unrecht an Ihm.“ Amen!

1876, ein Jubel-Gedenkjahr der deutschen Pädagogik.

Vor nunmehr 30 Jahren — 1846 — wurde in allen deutschen Lehrerkreisen am 12. Januar der hundertjährige Geburtstag Pestalozzis gefeiert. Vielfach nahmen auch Personen aus andern Ständen, Männer und Frauen, an diesen Festen teil. Mehr als je vorher beschäftigten sich damals die Herzen und Gedanken, die Zungen und Federn mit der Persönlichkeit, dem Leben und Wirken dieses pädagogischen Reformators. Auf allerlei Weise wurde sein Lebensbild vor die Augen und ins Gedenken gerückt: durch die Festreden, durch die Schulblätter, durch selbständige Biographien u. s. w. Es entstanden „Pestalozzi-Stiftungen" und die bekannten „Pestalozzi-Vereine", die wenigstens den Schall des Namens fortgepflanzt haben; und das ganze Jahr hindurch war in den pädagogischen Zeitschriften und in den Lehrerkonferenzen viel von Pestalozzi und seinen methodischen Grundsätzen die Rede. Ob die positiven Nachwirkungen dieser Jubelfeierlichkeiten dem Eifer und der Begeisterung, womit dieselben in Scene gesetzt wurden, überall und in allen Richtungen entsprochen haben, mag dahingestellt bleiben; gewiß aber ist, daß erst von da an Pestalozzis Name populär wurde, und daß seitdem mehr als je vorher fördersame Anregungen von seinen Schriften ausgegangen sind. Man kann in der That sagen, daß Pestalozzis Name eine Macht geworden ist; und daß er es geworden ist, dazu haben jene Jubelfeste nicht wenig beigetragen.

Das Jahr 1871 mahnte wiederum an einen großen pädagogischen Bahnbrecher — an Amos Comenius, den Pestalozzi vor Pestalozzi. An den äußersten Ostmarken der deutschen Zunge geboren, entschlief der viel umhergeworfene Pilger an der äußersten Westgrenze, in Amsterdam, am 15. November 1671. In den eigentlichen deutschen Landen hatte er weder einen Wirkungskreis, noch eine Bleibstätte finden können; und die reiche, gehaltvolle Saat, die durch seine Schriften in unserm Vaterlande ausgestreut war, ging unter den Trümmern des 30jährigen Krieges zum größten Teil zu Grunde. Aber selbst heutigen Tages, 200 Jahre nach

seinem Tode, sind in der deutschen Schulwelt die Verdienste dieses in seltenem Maße großen und edlen Geistes nicht nach Gebühr gewürdigt und noch weniger nach Gebühr verwertet. Zum Erweise braucht man nur darauf mit dem Finger zu zeigen, wie in den Volksschulen — auch in denen der besseren Art — der Realunterricht und wie in den höhern Schulen der elementare fremdsprachliche Unterricht betrieben wird. Die Stimmen, welche 1871 in den Schulblättern an Comenius erinnerten, scheinen verhallt zu sein; von einer Gedenkfeier in den Lehrerkonferenzen ist mir wenigstens nichts zu Ohren gekommen. Vielleicht war die Zeit — zu günstig und darum zu ungünstig: die glorreiche Wiederherstellung des deutschen Reiches nahm zu sehr die Herzen und Köpfe in Anspruch. Vielleicht kam der Appell auch zu früh: man kann nicht anerkennen, was man nicht kennt. Die Lehrergeneration, welche den 300jährigen Geburtstag (1891) des großen pädagogischen Exulanten erlebt, wird hoffentlich das Versäumte nachholen.

Wir stehen jetzt wiederum an der Schwelle eines pädagogischen Jubeljahres.

Am 4. Mai 1876 werden es 100 Jahre, daß **Johann Friedrich Herbart** — der Pädagog unter den Philosophen, der Philosoph unter den Pädagogen — das Licht der Welt erblickte. Er ist geboren zu Oldenburg, wo sein Vater Justiz- und Regierungsrat war. Nach der Studienzeit wirkte er von 1797—1800 als Privaterzieher in der Schweiz, in einem Berner Patrizierhause, wo er auch Pestalozzi kennen lernte und denselben, der damals in Burgdorf unter einem als Schulmeister angestellten ehemaligen Schuster den „Hilfslehrer" spielte, in seiner Schule besuchte. In seine Heimat zurückgekehrt, bereitete sich Herbart einige Jahre für die akademische Laufbahn vor und trat dann 1803 in Göttingen als Privatdocent der Philosophie auf. Ganz wider den Strich, aber charakteristisch für seine Anschauung und frühe Selbständigkeit, begann er seine Vorträge nicht mit einer der rein philosophischen Disciplinen, sondern mit der Pädagogik; und im zweiten Semester wählte er zum Gegenstande seiner Vorlesungen wiederum nicht Logik oder Psychologie u. s. w., sondern die Ethik (oder wie man damals sagte: praktische Philosophie). Im Jahre 1809, als W. v. Humboldt an der Spitze des preußischen Unterrichtswesens stand, wurde er als Professor nach Königsberg auf den Lehrstuhl Kants berufen, um Philosophie und Pädagogik zu lehren, — zunächst veranlaßt durch die in der preußischen Schulgeschichte unvergessenen Ministerialräte Nikolovius und Süvern. Bekanntlich waren es diese trefflichen Männer auch, welche in jener Verjüngungsperiode des preußischen Staates mehrere angehende Seminarlehrer als Eleven zu Pestalozzi schickten.

In Königsberg ist die Stätte der bedeutendsten didaktischen und litterarischen Wirksamkeit Herbarts gewesen, — 24 Jahre lang. Die geringe Frequenz dieser Universität an der äußersten Grenze des Landes und die höchst parteiische Begünstigung, welche die damalige Schelling-Hegel'sche „Mode-philosophie" während der langen Zeit des Altenstein'schen Ministeriums fand, bewogen ihn im Jahre 1833 einem Rufe nach Göttingen zu folgen — an die Universität, wo er seine akademische Laufbahn angetreten hatte. Dort starb er, körperlich und geistig ungeschwächt, 1841 infolge eines Schlagflusses, in seinem 66. Lebensjahre.

So viel aus seinem äußeren Lebensgange.

Was ist es nun, was die Pädagogik diesem Manne zu verdanken hat?

Das pädagogische Denken der früheren Perioden — die Pestalozzische Schule mit einbegriffen — gründete sich überwiegend nur auf Erfahrung, Beobachtung und Geschichte. Wie unentbehrlich nun diese Kenntnisse für das pädagogische Wissen und Wirken sein mögen, so reichen sie doch bei weitem nicht aus. Sie reichen schon deshalb nicht aus, weil sie keine Bürgschaft der Richtigkeit in sich tragen; wer ihnen blindlings — d. i. ohne Kritik — folgt, weiß eben nicht, ob er auf dem rechten Wege, oder auf einem Umwege, oder gar auf einem Irrwege sich befindet. Wie viele Jahrhunderte lang sind die Schulen beim Lesenlehren gläubig und unverdrossen der Buchstabiermethode gefolgt, die doch im Grunde nichts anders ist als die ins Pädagogische übersetzte Echternacher Prozessionsmethode! Und warum? Weil Erfahrung und Geschichte einstimmig bezeugten, daß das Kind auf diesem Wege schließlich wirklich zum Lesen gelange. Was an Mühsal, Drangsal und Zeitverlust dabei vorfiel, nahmen Lehrer und Schüler als etwas Unabwendbares mit in den Kauf. So ging es und geht es annoch an hundert andern Punkten. Die Pädagogik, welche sich bloß mit dem behelfen muß, was Erfahrung und Geschichte zeigen, ist genau dasselbe, was die Medizin war, bevor sie sich auf durchgebildete Hülfsdisciplinen (Anatomie, Physiologie, Chemie ꝛc.) stützen konnte, — nämlich nicht Wissenschaft, sondern bloße Handwerkslehre. Soll die Pädagogik zu dem Range und Vermögen einer Wissenschaft gelangen, so muß ihr eine sichere Ethik und eine sichere Psychologie zu Gebote stehen: ohne die Ethik tappt die Pädagogik hinsichtlich des Zieles der Erziehung im Dunkeln, und ohne die Psychologie vermag sie den rechten Weg zu diesem Ziele nicht zu finden. Diese beiden Hülfswissenschaften (samt Religionslehre und Kulturwissenschaft) sind aber auch deshalb unentbehrlich, weil erst durch ihre Hülfe die andere, die aus der Praxis fließende Quelle des pädagogischen Wissens — Erfahrung und Geschichte — recht ausgebeutet werden kann: einmal dadurch, daß nunmehr der Er-

zieher in den Stand gesetzt wird, selbst mehr Erfahrungen zu sammeln — denn „man sieht nur, was man weiß“ — und sodann dadurch, daß er zur Prüfung der eigenen und der fremden Erfahrungen ein kritisches Auge und einen sichern Maßstab gewinnt. Summa: weil die Pädagogik eine angewandte Wissenschaft ist, so ist sie wie alle andern angewandten Wissenschaften (Landwirtschaft, Technologie, Medizin, Politik, Kriegswissenschaft u. s. w.) durchaus abhängig — nämlich abhängig von denjenigen reinen (theoretischen) Wissenschaften, die eben bei ihr eine Anwendung finden und darum ihre Hilfswissenschaften heißen.

Daraus wird nun auch verständlich, warum die Erziehungslehre in den früheren Perioden so unsicher und so wenig wissenschaftlich gegründet war; nicht in ihr lag zunächst die Schuld, sondern in ihren Hülfswissenschaften: diese boten zu wenig Hülfe, weil sie selbst zu mangelhaft ausgebildet waren. Mit der Ethik ging es noch leidlich, weil die Religionslehre dafür aushelfen konnte, — NB. so weit sie es konnte. Die Kulturwissenschaft war nicht weniger gebrechlich, wie schon aus den merkwürdigen Wandlungen hervorgeht, welche der Begriff der Bildung durchgemacht hat vom Mittelalter und den alten Humanisten an bis jüngsthin, wo die modernen „Humanisten“ und „Realisten“ noch immer ihre alte Haderfrage verhandeln, ob der Rechtseinäugige oder der Linkseinäugige der Normalmensch sei. Gesetzt aber auch, Ethik und Religionslehre wie die Kulturwissenschaft hätten über das Ziel der Erziehung reine, deutliche und vollständige Auskunft zu geben vermocht — was konnte es dem Erzieher nützen, das Ziel zu wissen, wenn die Psychologie, die den Weg zeigen sollte, den schuldigen Dienst versagte? Mit dieser wichtigsten pädagogischen Hülfswissenschaft war es eben am allerdürftigsten bestellt. Zwar hat es niemals an empirischen psychologischen Kenntnissen gefehlt, — im Laufe der Zeiten ist dieses Materials sogar recht viel aufgehäuft worden; auch steckt in den langjährig angesammelten pädagogischen Erfahrungen, soweit sie zuverlässig sind, ein beträchtliches Quantum psychologischen Rohstoffes. Aber es fehlte eine Bearbeitung dieser psychologischen Erze — eine solche Bearbeitung, die zu einer sicheren Erkenntnis, zu einem wirklichen Verständnis des so geheimnisvollen Seelenlebens führen konnte. Die Forschung, welche sich an dieser Aufgabe versuchte, stand sich dadurch, daß sie von vornherein an der alten aristotelischen Hypothese von dem sog. Seelenvermögen festhielt, selber im Lichte. Herbart hat diesen Bann, der auf der Psychologie lastete, gebrochen; er ist der gewesen, durch den diese Wissenschaft zuerst eine feste Grundlage erhalten hat. Das gleiche Verdienst muß ihm hinsichtlich der zweiten pädagogischen Hülfswissenschaft, der Ethik, zugesprochen werden. Hätte er sich nun auch gar nicht darum

bekümmert, wie seine psychologischen und ethischen Forschungen auf dem Gebiete der Erziehung sich verwerten ließen, so würde er doch nicht weniger auf dankbare Anerkennung von seiten der Pädagogen Anspruch haben, als Liebig sie von seiten aller derer, die bei den Fortschritten der Chemie interessiert sind, gefunden hat: denn die Vorbedingungen dazu, daß die Pädagogik aus einer Handwerkslehre zu dem Range einer Wissenschaft aus- und emporwachsen könne, waren erfüllt; der Weg war gebahnt.

Aber Herbart hat mehr gethan. Obgleich er ein Denker und Gelehrter ersten Ranges war, und sein professoraler Beruf ihn nicht an die pädagogische Praxis wies, so hat er derselben nichtsdestoweniger mit Liebe und Hingebung einen großen Teil seiner Zeit und Kraft gewidmet. Seine pädagogischen Schriften, insbesondere seine „allgemeine Pädagogik“, sind dafür beweiskräftige Zeugen. So ist denn eine wissenschaftliche Pädagogik nicht bloß durch ihn möglich geworden, sondern mit eigner Hand hat er auch den Grund dazu gelegt. Und wie fest sind diese Fundamente, und wie reich an Fingerzeigen für den Ausbau! Mit Recht sagt einer seiner Schüler: „Man mag Herbarts pädagogische Schriften lesen, so oft man will, immer findet man in der kurzen, gedrängten, wohldurchdachten klassischen Darstellung neue Belehrung und neuen Genuß.“ In der dereinstigen Geschichte der deutschen Pädagogik wird die dritte Hauptperiode nach der Reformationszeit an ihrer Spitze unzweifelhaft den Namen Herbarts tragen.

Es liegt nun die Frage nahe, woher es doch komme, daß die Verdienste dieses Mannes um die Pädagogik noch so wenig in der Schulwelt bekannt sind, zumal in den Kreisen der Volksschullehrer. Darüber wäre viel zu sagen; es haben auch viele Ursachen dabei zusammengewirkt. Wir können hier nicht soweit ausholen und müssen uns mit einigen Andeutungen begnügen.

Zuvörderst ist an das Sprichwort zu erinnern: „Gut Ding will Weile haben“, — wie man an dem Eichbaume sehen kann, der bekanntlich viel langsamer wächst als die Pappel und ähnliches leichtes Gehölz.

Zum andern hatten die Volksschulen — um von diesen zunächst zu reden — in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts alle Hände voll zu thun, um die von Pestalozzi angeregten Reformen denkend zu verarbeiten und praktisch auszuführen. Für sie war Herbart zu früh gekommen.

Zum dritten sind Herbarts pädagogische Schriften vermöge ihrer klaren Darstellung zwar unschwer zu verstehen, aber wegen ihrer gedrängten, gehaltvollen Fassung doch nicht jedem mundgerecht. Überdies merkt der Leser bald, daß zum Heimischwerden in dieser neuen, anziehenden Gedanken-

weit die Bekanntschaft mit Herbarts Psychologie und Ethik erforderlich sei. Hat er nun nicht bereits so viel Geschmack an den pädagogischen Schriften gewonnen, daß er nicht davon lassen mag, so schreckt die Aussicht auf den langen Studienweg leicht zurück.

Zum vierten waren die einzelnen Werke Herbarts seit langem schwer zu bekommen, und seit 1850 nur in der Hartenstein'schen Gesamtausgabe. Die Anschaffung von 12 Bänden eines teuren Litteraturzweiges wird aber selten ein Volksschullehrer seiner Kasse zumuten dürfen. Es ist interessant, das Subskriptionsverzeichnis der Hartenstein'schen Ausgabe durchzusehen. Da finden sich vornehmlich nur Bibliotheken genannt und zwar meist Staats-, Universitäts- und alte, große städtische Bibliotheken, aber wenige Gymnasial- und Realschul-Bibliotheken, keine einzige Seminar-Bibliothek; und unter der verhältnismäßig kleinen Zahl von persönlichen Subskriptionen trifft man zwar sehr achtbare Namen, wie Friedrich Wilhelm IV., Reichstagspräsident Dr. Simson, Gymnasialdirektor Dr. Passow (Schwiegervater des Ministers Falk), Cousin u. s. w., aber nur sehr wenige Lehrer an höhern Schulen, keinen Volksschullehrer, auch keinen Seminardirektor.

Ein fünftes, was die Verbreitung der Herbartischen Anschauungen aufgehalten hat, liegt darin, daß die Lehrer an den höhern Schulen — gleichviel ob sie Philologen oder Theologen oder Mathematiker u. s. w. heißen — sich meistens mehr um ihre specielle Fachwissenschaft bekümmern als um ihre Berufswissenschaft, die Pädagogik. Denn da Herbarts Schriften zunächst für gymnasial und akademisch geschulte Leser berechnet sind, so war zur Überführung ihres Inhaltes in weitere Kreise eine vermittelnde litterarische Arbeit erforderlich. Der Natur der Sache nach hätten die Lehrer der höhern Schulen diese Arbeit übernehmen müssen. Da diese aber, wie bemerkt, sich meistens bloß für ihr specielles Fach interessieren, so sind sie teils selbst nicht genug mit den Herbart'schen Forschungen bekannt geworden, teils haben sie ihre Feder zu ausschließlich der fachwissenschaftlichen Litteratur gewidmet. So erklärt sich's also, warum die Herbartische Philosophie auch von dieser Seite her wenig Förderung erfahren hat.

Ein sechstes Hindernis, vielleicht das schlimmste, lag in den verwirrten und unruhigen Geisteszuständen, die nach den Befreiungskriegen allmählich in Deutschland herrschend wurden. Je weniger Leben sich auf dem religiös-kirchlichen Gebiete zeigte, desto erregter, exaltierter und schwindelhafter ging es auf den Gebieten der Politik, der Kunst und der Philosophie her. Kein Wunder, daß eine solche Zeit für das besonnene, strenge und ernste Denken Herbarts wenig Sinn hatte. Dazu kam noch eine besondere, verhängnisvolle Maßregel der preußischen Unterrichtsverwaltung. „Der Minister

v. Altenstein, von der Überzeugung ausgehend, daß das Specifische des christlichen Glaubens in der wissenschaftlich gebildeten Welt seinen Halt verloren habe und nur noch in dem zum Denken unfähigen Pöbel wurzele, suchte einen Philosophen, welcher der denkenden Welt unter der Form des Christlichen eine philosophische Religion bieten könnte, die durch den Schein des Christlichen ihre Anstößigkeit verlöre. Einen solchen fand er in Hegel, dem zugleich auch die politische Aufgabe zufiel, den Liberalismus mit dem Absolutismus zu vermitteln" (Bartholomäi). Was daraus geworden, ist weltkundig. Aus der staatlich begünstigten und gepflegten Hegel'schen Schule sind bekanntlich die destruktivsten Geister auf dem religiösen und politischen Gebiete hervorgegangen; man denke nur z. B. an Strauß, an die „Hallischen Jahrbücher" unter Arnold Ruge, an Bruno Bauer u. s. w. Und was war das Ende der Schelling-Hegelschen Staats- und Modephilosophie? Eine immer mehr um sich greifende Geringschätzung und Vernachlässigung der philosophischen Studien überhaupt und zwar in allen wissenschaftlichen Kreisen. Man war der Phantasterei, die sich unter dem Namen der Philosophie breit gemacht hatte, übersatt und wendete sich nun um so entschiedener den sog. exakten Wissenschaften, namentlich der Naturkunde, zu. In der Zeit, wo die Hegelsche Denkweise auf den Kathedern und an den grünen Tischen das Ruder führte, war natürlich ihre schärfste Gegnerin, die Herbartische Philosophie, so gut wie geächtet. Und als dann jene Bankerott machte und das Philosophieren überhaupt in Mißkredit geriet — da wurde die Herbartische Philosophie, wiederum ganz natürlich, in diese Kalamität mit hineingerissen. Daß ihr damit ein schweres Unrecht geschah, weil sie doch tapfer wider die Babelturmbauerei gekämpft hatte — das wußte man nicht; denn die Regierungen hatten dafür gesorgt, daß man sie nicht kannte. Seit Herbart sich veranlaßt sah, dem preußischen Staate den Rücken zu kehren, ist seine philosophische und pädagogische Anschauung auf einem preußischen Lehrstuhle der Philosophie niemals wieder zu Worte gekommen — bis auf den heutigen Tag. In den letzteren Jahren haben mancherlei Anzeichen angekündigt, daß die Tage der Schmach und Vernachlässigung, welche über die philosophischen Studien gekommen waren, nunmehr zu Ende gehen wollen; selbst die Naturwissenschaften beginnen einzusehen, daß sie dieselben nicht entbehren können. Dringt diese Einsicht allgemein durch, dann darf die Herbartische Philosophie hoffen, auch ihrerseits einmal fröhliche Tage zu erleben. Auf der Leipziger Universität, der besuchtesten in Deutschland, ist sie seit langem stattlich vertreten gewesen — (durch die Professoren Hartenstein, Drobisch, Ziller, Strümpell); und in Jena hat sie sich nach mehrjähriger Unterbrechung jüngst auch wieder hören lassen (Stoy). In

welt die Bekanntschaft mit Herbarts Psychologie und Ethik erforderlich sei. Hat er nun nicht bereits so viel Geschmack an den pädagogischen Schriften gewonnen, daß er nicht davon lassen mag, so schreckt die Aussicht auf den langen Studienweg leicht zurück.

Zum vierten waren die einzelnen Werke Herbarts seit langem schwer zu bekommen, und seit 1850 nur in der Hartenstein'schen Gesamtausgabe. Die Anschaffung von 12 Bänden eines teuren Litteraturzweiges wird aber selten ein Volksschullehrer seiner Kasse zumuten dürfen. Es ist interessant, das Subskriptionsverzeichnis der Hartenstein'schen Ausgabe durchzusehen. Da finden sich vornehmlich nur Bibliotheken genannt und zwar meist Staats-, Universitäts- und alte, große städtische Bibliotheken, aber wenige Gymnasial- und Realschul-Bibliotheken, keine einzige Seminar-Bibliothek; und unter der verhältnismäßig kleinen Zahl von persönlichen Subskriptionen trifft man zwar sehr achtbare Namen, wie Friedrich Wilhelm IV., Reichstagspräsident Dr. Simson, Gymnasialdirektor Dr. Passow (Schwiegervater des Ministers Falk), Cousin u. s. w., aber nur sehr wenige Lehrer an höhern Schulen, keinen Volksschullehrer, auch keinen Seminardirektor.

Ein fünftes, was die Verbreitung der Herbartischen Anschauungen aufgehalten hat, liegt darin, daß die Lehrer an den höhern Schulen — gleichviel ob sie Philologen oder Theologen oder Mathematiker u. s. w. heißen — sich meistens mehr um ihre specielle Fachwissenschaft bekümmern als um ihre Berufswissenschaft, die Pädagogik. Denn da Herbarts Schriften zunächst für gymnasial und akademisch geschulte Leser berechnet sind, so war zur Überführung ihres Inhaltes in weitere Kreise eine vermittelnde litterarische Arbeit erforderlich. Der Natur der Sache nach hätten die Lehrer der höhern Schulen diese Arbeit übernehmen müssen. Da diese aber, wie bemerkt, sich meistens bloß für ihr specielles Fach interessieren, so sind sie teils selbst nicht genug mit den Herbart'schen Forschungen bekannt geworden, teils haben sie ihre Feder zu ausschließlich der fachwissenschaftlichen Litteratur gewidmet. So erklärt sich's also, warum die Herbartische Philosophie auch von dieser Seite her wenig Förderung erfahren hat.

Ein sechstes Hindernis, vielleicht das schlimmste, lag in den verwirrten und unruhigen Geisteszuständen, die nach den Befreiungskriegen allmählich in Deutschland herrschend wurden. Je weniger Leben sich auf dem religiös-kirchlichen Gebiete zeigte, desto erregter, exaltierter und schwindelhafter ging es auf den Gebieten der Politik, der Kunst und der Philosophie her. Kein Wunder, daß eine solche Zeit für das besonnene, strenge und ernste Denken Herbarts wenig Sinn hatte. Dazu kam noch eine besondere, verhängnisvolle Maßregel der preußischen Unterrichtsverwaltung. „Der Minister

v. Altenstein, von der Überzeugung ausgehend, daß das Specifische des christlichen Glaubens in der wissenschaftlich gebildeten Welt seinen Halt verloren habe und nur noch in dem zum Denken unfähigen Pöbel wurzele, suchte einen Philosophen, welcher der denkenden Welt unter der Form des Christlichen eine philosophische Religion bieten könnte, die durch den Schein des Christlichen ihre Anstößigkeit verlöre. Einen solchen fand er in Hegel, dem zugleich auch die politische Aufgabe zufiel, den Liberalismus mit dem Absolutismus zu vermitteln" (Bartholomäi). Was daraus geworden, ist weltkundig. Aus der staatlich begünstigten und gepflegten Hegel'schen Schule sind bekanntlich die destruktivsten Geister auf dem religiösen und politischen Gebiete hervorgegangen; man denke nur z. B. an Strauß, an die „Hallischen Jahrbücher" unter Arnold Ruge, an Bruno Bauer u. s. w. Und was war das Ende der Schelling-Hegelschen Staats- und Modephilosophie? Eine immer mehr um sich greifende Geringschätzung und Vernachlässigung der philosophischen Studien überhaupt und zwar in allen wissenschaftlichen Kreisen. Man war der Phantasterei, die sich unter dem Namen der Philosophie breit gemacht hatte, übersatt und wendete sich nun um so entschiedener den sog. exakten Wissenschaften, namentlich der Naturkunde, zu. In der Zeit, wo die Hegelsche Denkweise auf den Kathedern und an den grünen Tischen das Ruder führte, war natürlich ihre schärffste Gegnerin, die Herbartische Philosophie, so gut wie geächtet. Und als dann jene Bankerott machte und das Philosophieren überhaupt in Mißkredit geriet — da wurde die Herbartische Philosophie, wiederum ganz natürlich, in diese Kalamität mit hineingerissen. Daß ihr damit ein schweres Unrecht geschah, weil sie doch tapfer wider die Babelturmbauerei gekämpft hatte — das wußte man nicht; denn die Regierungen hatten dafür gesorgt, daß man sie nicht kannte. Seit Herbart sich veranlaßt sah, dem preußischen Staate den Rücken zu kehren, ist seine philosophische und pädagogische Anschauung auf einem preußischen Lehrstuhle der Philosophie niemals wieder zu Worte gekommen — bis auf den heutigen Tag. In den letzteren Jahren haben mancherlei Anzeichen angekündigt, daß die Tage der Schmach und Vernachlässigung, welche über die philosophischen Studien gekommen waren, nunmehr zu Ende gehen wollen; selbst die Naturwissenschaften beginnen einzusehen, daß sie dieselben nicht entbehren können. Dringt diese Einsicht allgemein durch, dann darf die Herbartische Philosophie hoffen, auch ihrerseits einmal fröhliche Tage zu erleben. Auf der Leipziger Universität, der besuchtesten in Deutschland, ist sie seit langem stattlich vertreten gewesen — (durch die Professoren Hartenstein, Drobisch, Ziller, Strümpell); und in Jena hat sie sich nach mehrjähriger Unterbrechung jüngst auch wieder hören lassen (Stoy). In

Östreich wird sie bereits an drei Universitäten gelehrt — in Wien (Zimmermann, Vogt), Prag (Volkmann, Willmann) und Graz (Nahlowsky); wie sie denn auch unter den dortigen Gymnasial- und Reallehrern schon viele Freunde zählt. Hoffen wir daher, daß sie auch bald auf den preußischen Hochschulen wieder eine Stätte finde.

Irre ich nicht, so ist noch ein siebentes Hindernis im Spiele gewesen — eins, das die Herbartische Schule in ihrer eigenen Mitte zu suchen hat. Auf diese Mitschuld deutet schon die Thatsache hin, daß ihre „Zeitschrift für exakte Philosophie" nach elfjährigem Bestehen (1873) eingehen mußte — in einer Zeit, wo Herbarts Denkweise mehr Freunde zählte, als je vorher. Der Zillersche „Verein für wissenschaftliche Pädagogik" mit seinem pädagogischen Jahrbuche mag immerhin ein Ersatz für jenen Verlust sein, allein damit werden anderweitige Versäumnisse, sofern sie wirklich vorhanden sind, nicht aufgehoben. Worin dieselben bestehen mögen, kann hier nicht ausreichend untersucht werden. Nur auf einen Punkt will ich hindeuten, um daran einen Wunsch zu knüpfen. Wie eine religiöse Gemeinschaft, so erhält und stärkt sich auch eine philosophische Schule nicht so sehr durch ängstliches Bewachen der „reinen" Lehre, als vielmehr durch fortgehende Verbesserung (Reformation, oder „stetige, unaufhörliche Buße", wie Dr. Luther sagen würde), durch angelegentliche Ausbildung der wichtigsten praktischen (angewandten) Lehrzweige, also in unserm Falle namentlich der Pädagogik, und durch fleißiges Missionieren, was hier zugleich heißt: Übung in der schwierigsten Art des Lehrens. Eine Kirche wie eine philosophische Schule, welche diese dreifachen Arbeiten versäumt, gerät in Verfall — nicht bloß trotz der „reinen" Lehre, sondern gerade durch dieselbe, und zwar so gewiß, als der Leib bei dauernder Unthätigkeit gerade durch nahrhafte Speisen am ersten krank wird. Wie nun? Werden die Kenner und Freunde der Herbartschen Philosophie und Pädagogik bei gewissenhafter Selbstprüfung sagen dürfen, daß sie — um eine der drei Lebensfunktionen beispielsweise herauszugreifen — in der That nach allen Kräften „missioniert" haben? Hätten sie es wirklich gethan, so würden sie ohne Zweifel auch bald gemerkt haben, wo ein empfänglicher Boden dafür vorhanden war, und wo nicht und würden auf jenen ihre Kraft konzentriert haben. Meines Erachtens war ein empfänglicher Boden nicht zu suchen in der Klasse der Gelehrten, wenigstens nicht während der philosophischen „Winterperiode", — auch nicht vornehmlich unter den Lehrern an den höhern Schulen, wenigstens so lange nicht, als auf den Universitäten ordentliche pädagogische Seminarien fehlen. Aber ein empfänglicher, ein sehr empfänglicher Boden war und ist zu finden in dem strebsamen Teile des philosophisch unver-

schnupften Volksschullehrerstandes — und vermutlich auch in manchen Kreisen des gebildeten Gewerbestandes. Freilich muß man diese Stände nicht mit metaphysischen Spekulationen oder gar mit historisch-gelehrtem Kram behelligen, sondern ihnen einfache, praktisch-nützliche Kenntnisse anbieten, also angewandte Psychologie, Ethik und Pädagogik, — aber wiederum nicht in verkünsteltem Gelehrtenstil, auch nicht in kompendiarischer Form, sondern in anschaulich ausgeführter Darstellung. Wie stellt sich nun die bereits recht umfangreiche Litteratur der Herbartischen Schule zu dieser letztbezeichneten Aufgabe? Die für die Pädagogik so überaus wichtige Psychologie möge als Exempel dienen. Da finden sich gediegene gelehrte Werke — wie die „Medizinische Psychologie" von Lotze (1852), das jetzt in 2. Auflage erscheinende (mehrbändige) „Lehrbuch der Psychologie" von Volkmann, die „Erste Grundlegung der mathematischen Psychologie" von Drobisch (1850); aber sie sind, wie schon der Titel verrät, nicht für Volksschullehrer berechnet. Drobisch's „Empirische Psychologie" (1842) ist zur ersten Einführung auf dem Wege des Selbstunterrichts ein recht brauchbares Buch, aber — leider im Buchhandel nicht mehr zu haben. Die seitdem erschienenen Lehrbücher ähnlicher Art — von Schilling (1851), Lindner („Lehrbuch der empirischen Psychologie", 3. Auflage 1872), Drbal („Empirische Psychologie", 1868) — sind wesentlich Kompendien, d. h. sie setzen eigentlich einen nebenhergehenden oder vorhergegangenen mündlichen Unterricht (Vorlesungen und Besprechungen) voraus. Als Kompendien sind sie vortrefflich, namentlich die beiden letztgenannten; aber für diejenigen, welche auf Selbstunterricht angewiesen sind — und in dem Falle befinden sich die meisten Volksschullehrer — muß ein Lehrmittel anderer Art gewünscht werden, nämlich ein solches, welches zahlreiche Veranschaulichungsbeispiele enthält und überdies Fingerzeige zur pädagogischen Anwendung giebt. Ein derartiges Lehrbuch der Psychologie hat die Herbartische Schule bis jetzt nicht beschafft. Möchte doch bald einer aus ihrer Mitte diese Arbeit in die Hand nehmen. Bis dahin wird der Anfänger die genannten Schriften von Drbal und Lindner immerhin willkommen heißen dürfen. — Eine sehr dankenswerte Gabe in eigentümlicher Fassung hat Dr. Lazarus geliefert in seiner Schrift: „Das Leben der Seele in Monographien" (Berlin 1857, 2 Bändchen). Die Gegenstände der Betrachtung sind folgende: 1. Bildung und Wissenschaft, 2. Ehre und Ruhm, 3. der Humor als psychologisches Phänomen, 4. Geist und Sprache, 5. der Takt, 6. die Vermischung und Zusammenwirkung der Künste. Wie man sieht, ist das Buch nicht für Anfänger bestimmt, im übrigen aber sehr klar und verständlich geschrieben. Möchte der Herr Verfasser uns mit noch mehr derartigen Monographien beschenken;

nur wäre dabei zu wünschen, daß zunächst solche psychologische Phänomene beschrieben würden, welche für den praktischen Schulmann besonders wichtig und doch auch nicht allzuschwer besehbar sind — z. B. die Entstehung der Wahrnehmungen, die Aufmerksamkeit, der Apperception, die Bildung der naturwüchsigen (psychologischen) Begriffe u. s. w. Eine Sammlung von Einzelbeschreibungen dieser Art, neben einem der genannten Kompendien gebraucht, könnte beinahe ein besonderes Lehrbuch für den Selbstunterricht ersetzen.

Es ist mir eine angenehme Pflicht, mich bei dieser Gelegenheit selbst als einen dankbaren Schüler und Schuldner der Herbartischen Schriften zu bekennen. Ich habe es stets als eine gnädige Fügung Gottes angesehen, daß er mich schon früh, schon in den ersten Amtsjahren, auf dieselben aufmerksam werden ließ. Vordem war ich ein eifriger Leser und Anhänger der Beneke'schen Psychologie — um so eifriger, da mir schon in den nächsten Jahren nach der Seminarzeit die sämtlichen philosophischen und pädagogischen Schriften Benekes ziemlich vertraut waren. Seinem Hauptwerke, den „Psychologischen Skizzen", verdanke ich es auch zunächst, daß mir ein freierer Blick in das wirkliche Geschehen des Seelenlebens aufging und der Sinn für psychologische Beobachtung geschärft wurde. Die Anthropologien von Kant u. a., mit denen ich mich ebenfalls beschäftigt hatte, hatten das nicht vermocht: es stand eben die alte Hypothese von den Seelenvermögen im Wege. Durch die „Pädagogische Revue" und andere Schriften meines bergischen Landsmannes Dr. Mager — der früher ein entschiedener Hegelianer gewesen war — geschah es dann, daß ich auf Herbart hingewiesen wurde. Bei näherem Zusehen überzeugte ich mich auch bald, daß nur auf dem von ihm gebahnten Wege eine wohlbegründete, sichere pädagogische Theorie und Praxis zu gewinnen sei; und die weiteren Studien und Erlebnisse haben diese Überzeugung immer mehr befestigt. Ich kann daher nur wünschen, daß es denjenigen meiner Leser, welche die Schriften Herbarts noch nicht kennen, beschieden sein möchte, dieselben Erfahrungen zu machen. — —

Auf Anregung des „Vereins für wissenschaftliche Pädagogik" ist auch der Plan gefaßt worden, dem verdienstvollen Manne in seiner Vaterstadt Oldenburg ein Denkmal zu errichten.

Der 4. Mai 1876 und das Denkmal, das an diesem Tage eingeweiht werden soll, haben übrigens noch eine andere Bedeutung als die, an einen verdienten Mann zu erinnern. Indem sie den Namen dieses Mannes, des Begründers der wissenschaftlichen Pädagogik, tragen, sind sie zugleich ein mahnender Appell an die deutsche Nation, endlich — endlich

einmal die schier unerklärbare Schmach von ihrer so viel gerühmten Kultur abzuthun, daß auf den deutschen Universitäten die Wissenschaft vom Kulturerwerb, die Pädagogik, keine selbständige Professuren besitzt, sondern von Theologen oder Philologen oder Naturwissenschaftlern u. s. w., so gut oder so schlecht es gehen mag, nebenbei gelehrt wird. Die Universität zu Leipzig ist meines Wissens die einzige, welche in diesem Stücke eine rühmliche Ausnahme macht. Unter den Volksschullehrern mögen zwar etliche denken, es gehe sie nicht an, wie die Theorien ihres Berufes auf den Universitäten behandelt, resp. mißhandelt werden. Diese Guten sind sehr kurzsichtig, selbst in ihren eigenen Interessen. Man müßte sie fragen: mit welchem Grunde hoffet und harret ihr, daß man die Schularbeit einmal besser würdige und honoriere — wenn die Nation und die Regierungen dieselbe für ein Handwerk ansehen, dessen Erlernung zwar den weniger gebildeten Volksschullehrern einige Mühe machen möchte, das aber von den gebildeteren Kandidaten des höhern Schulamtes so etwa wie das Tanzen mit leichter Mühe nebenbei gelernt werden könnte? — Daß unter den Gelehrten die Pädagogik in der That auch heutzutage noch als eine Handwerkslehre betrachtet wird, ist evident. Denn wäre es anders, so würde es auch auf den Hochschulen selbständige Professuren der Pädagogik geben — von Rechts wegen auf jeder wenigstens zwei: eine für die Theorie, die andere für die Geschichte der Erziehung — und außerdem ordentliche pädagogische Seminare, nicht bloß sogenannte. Aber es liegt auch ein direkter, handgreiflicher Beweis vor, und man darf nicht müde werden, darauf aufmerksam zu machen. Die historische Sektion der königl. bayerischen Akademie der Wissenschaften, zu welcher die angesehensten Historiker Deutschlands (Ranke, v. Sybel, Droysen, Mommsen, Waitz u. s. w.) gehören, ist seit mehreren Jahren mit der schönen Aufgabe betraut, mit Hülfe der Fachgelehrten die Geschichte der sämtlichen Wissenschaften auf deutschem Boden herauszugeben. Mehrere Bände dieses umfangreichen Werkes sind bereits erschienen, so die Geschichte der Staatswissenschaft, der katholischen und der evangelischen Theologie, der Geographie u. s. w. In dem betreffenden Prospekt sind 24 Wissenschaften aufgeführt, darunter drei selbständige Zweige der Philologie (die klassische, orientalische und germanische), ferner die Technologie, die Land- und Forstwirtschaft — aber eine Wissenschaft, welche „Pädagogik" heißt, ist jenen Herren auf deutschem Boden nicht zu Gesicht gekommen. Da haben wir die Bescherung. Was Männer wie Herbart, Beneke, Mager, Th. Waitz, Ziller, Stoy, Palmer u. a. für die Theorie der Erziehung, und Cramer, v. Raumer, Heppe u. a. für deren Geschichte gearbeitet haben, soll auf den Namen einer wissenschaftlichen Leistung keinen Anspruch machen

dürfen! Ohne Zweifel ist das Urteil, welches die Pädagogik hier über sich ergehen lassen muß, so schimpflich wie ein Fußtritt. Allein was hilft's? Solange die Pädagogik auf den Universitäten die Rolle des „Aschenbrödels" spielen muß, braucht man sich nicht darüber zu verwundern, daß ihre begünstigten, ehrwürdigen Schwestern sie in ihrer Gesellschaft nicht dulden wollen. Die Lehrer der höhern Schulen, welche von der mangelhaften Pflege der Pädagogik auf den Universitäten am nächsten betroffen sind, gehen an dieser Kalamität meist ungerührt vorüber. Möchten die Volksschullehrer um so besser einsehen, was hier zu thun ist, und um so eifriger Hand anlegen, — namentlich auch dazu mitwirken, daß der Begründer der wissenschaftlichen Pädagogik, dessen Jubel-Gedenkjahr wir jetzt vor uns haben, mehr als bisher in der Schularbeit und in der Schulverwaltung zu Worte komme: das Weitere wird sich dann schon finden.

Anhang.

Noch einiges über Herbartische Philosophie.

(Aus einem Briefe an einen Schulfreund.)

Nun ein paar Bemerkungen über Herbarts „Philosophie".

Frage: Warum habe ich die vorstehenden Notizen über die Herbartische Pädagogik voraufgeschickt?

Antwort: Über die Herbartische Pädagogik läßt sich, wie Sie gesehen haben, nicht eher disputieren, bis vorher eine Menge Dornen- und Nesselgestrüpps, welche der Schuttboden der Zeit um diese Theorie hat aufschießen lassen, weggeräumt sind, so daß sich das Disputier-Objekt wirklich zeigt, wie es ist.

Dasselbe gilt nämlich auch von der Herbartischen „Philosophie" — wenn man darunter, wie billig, die gesamten Forschungen Herbarts auf rein theoretischem Gebiete (in Psychologie u. s. w.) versteht. Daß Sie sich mit Herrn v. S. nicht haben über Herbart verständigen können, wundert mich nicht, da er, wie ich glaube, das verdeckende Nesselgestrüpp des philosophischen Schuttbodens nicht ausreichend kennt.

Was ich zu sagen habe, bezieht sich übrigens noch gar nicht auf den Inhalt der Herbartischen Forschungen, sondern, wie sich bald zeigen wird, auf etwas ganz anders, — auf etwas, das alle Philosophen gleichmäßig angeht.

Nun zur Sache. Um an sie heranzukommen, werden wir jedoch einen kleinen Umweg machen müssen.

Da haben wir seit Kant (um von älterer Zeit nicht zu reden) eine ganze Reihe, zum Teil sehr dickleibiger Lehrbücher der Psychologie resp. Anthropologie: von Kant, Hegel, Rosenkranz, Erdmann, dem jüngern Fichte, — daneben sog. „christliche" oder biblische Psychologien: von Schubert, Delitzsch, Rudloff u. s. w. Sehen wir von Herbart und Beneke ab, auch davon, was die Neueren von Herbart geliehen oder gestohlen haben, und fragen wir dann, was für Nutzen der praktischen Pädagogik, namentlich der Unterrichtslehre, aus diesen sämtlichen gelehrten Büchern zugeflossen ist, so muß man leider sagen: wenig, blutwenig. Es geht dies schon daraus hervor, daß die pädagogischen Schriften aller Art sich nur höchst selten auf irgend eins dieser psychologischen Lehrbücher berufen. Es ist, als wären sie für die Schulpraxis gar nicht dagewesen. Daß sie den Pädagogen keinerlei Anregung und Belehrung gegeben haben, will ich jedoch nicht behaupten, denn das würde wider die Wahrheit sein. Was ich behaupten will, ist dies, daß der Entwicklungsgang der Pädagogik, zumal der Unterrichtslehre, fast ausschließlich durch Erfahrung und Geschichte bestimmt worden ist, nicht durch jene gelehrten Psychologen; denn von einer „Kantischen" oder „Hegelschen" oder „Rosenkranzischen" oder „Schubertschen" oder „Delitzsch'schen" ꝛc. Unterrichtslehre hat bisher noch niemand geträumt, geschweige gesprochen. Wenn ja eins von jenen psychologischen Lehrbüchern vom pädagogischen Standpunkte gerühmt zu werden verdiente, dann ist das am wenigsten gelehrte, das allerschlichteste, welches sein Verfasser auch nicht für ein wissenschaftliches Werk anerkannt haben würde — Kants Anthropologie, die weiter nichts als eine populäre Beschreibung der seelischen Erscheinungen war und sein wollte.

Wie liegt nun die Sache?

Liegt die Schuld an den Pädagogen — in dem Sinne, daß sie von den Forschungen jener Psychologen nicht nach Gebühr Notiz genommen hätten? Keineswegs; denn das ist in der That geschehen, — natürlich von denen, die dazu berufen waren. Oder: liegt die Schuld an jenen Gelehrten — in dem Sinne, daß ihre dicken Bücher überhaupt nutz- und wertlos wären. Das wird ebensowenig behauptet werden können, wenigstens möchte ich es nicht behaupten.

Wie läßt sich denn das Rätsel lösen? Sehr einfach.

Orientieren wir uns auf einem andern, auf dem naturwissenschaftlichen Gebiete. Seit wann hat die Naturkunde den jetzt vor jedermanns Augen liegenden großen Einfluß auf das sog. praktische Leben: auf Maschinenbau und Ackerbau, auf Medizin und Wetterkunde, auf Kriegswesen und Küchenwesen, auf Waren- und Personentransport und auf Gedankenverkehr, auf Straßenbeleuchtung und auf Kopferleuchtung u. s. w.

u. s. w. ausgeübt? Bekanntlich, seitdem die Naturforschung Bakos Rat befolgte, nicht Wolkenflüge zu machen, sondern auf festem Boden zu bleiben, nämlich schlicht und recht die besehbaren Naturerscheinungen genau zu beobachten und dann auf induktivem Wege ihren Ursachen und Gesetzen nachzuspüren. Nun stellen Sie sich vor, daß auf dem Naturgebiete anstatt der exakten, bescheidenen Forschung seither lediglich die sog. Natur-Philosophen wie der weiland ehrenwerte Giordano Bruno oder wie die modernen Schelling, Hegel u. s. w. ihr Wesen und Werk getrieben hätten, deren Hauptanliegen ein himmelhoher Turmbau ist, und deren Sorge sich vornehmlich auf die spekulativen Fragen richtet, und die sich zum Teil auch dadurch charakterisieren, daß sie mit den geheimnisvollsten Naturerscheinungen am ersten und am meisten sich beschäftigen. Was würde da für die hundert- und tausenderlei Praktiker, die ein exaktes Naturwissen gebrauchen, abgefallen sein? Offenbar nur wenig, blutwenig — (womit ich aber die Naturphilosophie als solche nicht beschimpft haben will); denn mit allen ihren spekulativen und geistreichen Ahnungen oder Gedanken weiß der Praktiker nichts anzufangen.

So, gerade so stand es in der Hauptsache für uns praktische Schulleute auf dem Gebiete der Seelenlehre: da trieben die Psycho-Philosophen ihr Wesen, die sich um solche Fragen bekümmerten und stritten, die uns Praktiker vor der Hand nichts angehen, aber gerade das vernachlässigten, was wir nötig haben.

Erst durch Herbart (und ähnlich bei Beneke) kam die psychologische Forschung in die exakte Bahn der Beobachtung im einzelnen und kleinen, und somit auf eine feste Basis. Wohl findet sich auch bei Herbart eine metaphysisch-philosophische Auffassung der Sache — teils weil es nun einmal zu seiner Zeit stark Mode war, teils aus soliden Gründen. Wir Praktiker behandeln aber diese letzten Annahmen auf psychologischem Gebiete gerade so wie die letzten Annahmen auf den Gebieten der Physik, Chemie u. s. w. (Kraft und Stoff, Atome, Äther u. s. w.) — nämlich als Hypothesen, als einstweilige Erklärungshülfen. Wenn dieselben vor der Hand genügen, die Erscheinungen so weit erkennen zu lassen, um richtige Anwendungsregeln zu finden: so dürfen wir uns gern zufrieden geben, und lassen die Philosophen nach Herzenslust darüber streiten. Entdecken die exakten Forscher oder aber die „Philosophen“ später bessere Erklärungsgründe (wie z. B. jüngst in der Wärmelehre), so kann das uns Praktikern ganz recht sein; es interessiert uns aber qua Praktiker erst dann, wenn es die Anwendung bereichert und den Blick dafür schärft.

Ob diese neuen Erklärungsgründe in Wahrheit mehr sind als Hypothesen, lassen wir dahingestellt.

Sie sehen hieraus, in welchem Sinne wir Schulleute uns „Herbartianer“ nennen, — nämlich, weil es auf diesem praktischen Boden in diesem Sinne keine Schellingianer, Hegelianer, Ulricianer ꝛc. geben **kann**, da diese Herren allesamt uns keine pädagogische Psychologie geliefert haben.

Treten wir jetzt vom Specialgebiete der Seelenlehre auf das Gebiet der sog. Philosophie überhaupt.

Eine Frage: Haben Sie wohl darüber sich besonnen, was das traditionell überkommene Wort „Philosophie“ sagen will — oder richtiger: was es wirklich sagt und in Wahrheit nur sagen **kann**?

Es giebt eine Reihe traditioneller Ausdrücke und Begriffe, die nicht bloß von den Laien, sondern auch von den Denkern und Gelehrten über die Maßen gedankenlos gebraucht werden — ohne genaue Prüfung ihres Gehaltes — von Generation zu Generation. Zu diesen gehört auch das Wort und der Begriff „Philosophie“.

Ich will hier nicht meine Ansicht darlegen, sondern bloß für den Zweck, wovon wir reden, an jenem traditionellen Begriffe ein wenig Kritik üben, nur ein wenig — um etwas von dem verdeckenden Nesselgestrüpp wegzuräumen.

Bei den alten Griechen, wo das Wort „Philosophie“ aufkam, verstand man bekanntlich alles rein theoretische Wissen darunter, die Natur- samt den Geisteswissenschaften. (Das angewandte Wissen scheidet ohnehin aus — wenigstens bei klarem Denken.) „Philosophie“ hieß also so viel wie „Pansophie“. Später, namentlich als in christlicher Zeit die Universitäten entstanden, begann eine Abzweigung in diesem Konglomeratsbegriff. Erst schied die Theologie aus und setzte sich apart; dann die Jurisprudenz; dann die Medizin. Diese Absonderungen wurden dadurch begünstigt, weil jedes dieser Fächer einer bestimmten Berufsklasse diente und darum theoretisches und angewandtes Wissen umfassen mußte. Alles übrige behielt dann nach gut konservativem Gebrauche noch seinen alten Namen „Philosophie“ — selbst bis auf den heutigen Tag, insofern man die große Rumpelkammer, worin die übrigen Naturwissenschaften und die übrigen Geisteswissenschaften (Psychologie, Logik u. s. w.) und die Sprachwissenschaften samt den sog. schönen Künsten einquartiert sind, mit gelehrter Harmlosigkeit „philosophische Fakultät“ nennt. Warum nun diese zusammengewürfelten Wissenschaften „philosophische“ heißen sollen, während die Theologie und die Jurisprudenz und die Medizin nicht so heißen dürfen — das wissen weder Menschen, noch Engel, noch Götter

zu sagen. Aber was thut's? Die Gelehrten und Schulregenten haben noch keine Zeit gefunden, den alten irreführenden Namen zu ändern, d. h. genauer: die Fakultäten logisch richtig und sachlich zweckmäßig zu organisieren, darum muß der alte sinnlose Name samt der sinnlosen Einrichtung bleiben — zusamt dem umherlagernden Schutt mit seinen Schuttpflanzen. Man könnte nun einwenden, der traditionelle Name sei hier handgreiflich sinnlos, daß er niemanden mehr irre leiten werde. Wohl, aber an dem Namen hängt auch eine sinnlose Einrichtung, und diese ist gewiß nicht harmlos.

Überdies ist ein falscher Name an einer wichtigen Stelle ebensowenig gleichgültig wie falsches Geld. Doch gehen wir an diesem Schuttplatze vorbei — zur Hauptsache.

Innerhalb der großen Rumpelkammer „philosophischer Fakultät" haben sich die Wissenschaften allmählich in drei begriffliche Gruppen gesondert:

1. die übrigen Naturwissenschaften (außer der Medizin),
2. die übrigen Geisteswissenschaften (außer Theologie und Jurisprudenz),
3. die Sprachwissenschaften samt den schönen Künsten, sofern die „Künste" nicht eine 4. Gruppe bilden sollen.

Nun nennt man bekanntlich die (2.) Gruppe der reinen (theoretischen) Geisteswissenschaften: Psychologie, Logik, Ethik, Ästhetik und Metaphysik — wieder apart im engeren Sinne „Philosophie", — wenigstens nennt man die betreffenden Kollegien „philosophische", und die betreffenden Professoren heißen „Philosophen". [Hier sind wir an der Hauptstelle, um die es sich mir handelt.] Nun sage mir ein Mensch oder Engel oder einer der gelehrten Halbgötter, was für ein apartes Recht denn jene fünf Geisteswissenschaften (Psychologie, Logik u. s. w.) auf den Namen „Philosophie" haben, — also mehr Recht als Physik oder Chemie oder theoretische Jurisprudenz oder theoretische Theologie oder theoretische Medizin oder Philologie u. s. w. u. s. w.? Ohne allen Zweifel kann niemand ein anderes Recht, einen andern Grund für jene Benennung angeben, als — — die konservativ-unsterbliche Mode. Denn von jenen fünf Geisteswissenschaften hat jede ein ganz bestimmtes Objekt (Gebiet oder wie man sagen will) — z. B. die Psychologie die Erscheinungen des Seelenlebens, die Logik die Formen und Normen des Denkens u. s. w., — gerade wie Physik, Chemie, Sprachwissenschaft u. s. w.; ebenso müssen jene Wissenschaften dieselbe Forschungsmethode anwenden wie diese, falls sie in ihrem Gebiet eine wirkliche Wissenschaft zustande bringen wollen. Wenn nun jede Disciplin, die eine Special-Wissenschaft sein will, ein be-

sonderes Objekt haben muß, und die genannten alle ihr bestimmtes Objekt wirklich haben; und wenn alle diese Special-Wissenschaften formell ein und dieselbe Forschungsmethode befolgen müssen und wirklich befolgen: aus welchem Grunde soll denn irgend eine zufällige Gruppe aus allen diesen exakten Wissenschaften just „philosophische" heißen? Wenn jene fünf — warum nicht dann ihrer sechs oder sieben? warum nicht beliebige andere? warum nicht alle? Und was soll der Name „Philosophie" (in der Anwendung auf jene fünf Disciplinen), da er weder ein besonderes Objekt, noch eine besondere Methode bezeichnet, überhaupt heißen?

Kurz, eins von beiden: der Name „Philosophie" sagt entweder gar nichts (nichts Apartes über Objekt, Aufgabe und Methode) — und dann muß er abgeschafft werden, oder aber er sagt nichts anderes als das Wort „Wissenschaft", und dann soll jede einzelne Disciplin „philosophisch" sein, resp. alle zusammen mögen Philosophie heißen wie weiland bei den Griechen.

[So weit das „Entweder-Oder" auf Grund der vorstehenden Kritik.]

Da sehen wir also auch an der Hauptstelle beim Begriff „Philosophie" den Schutt der Gedankenlosigkeit meterhoch aufgeschichtet. Daß es nun auch an Schuttunkraut nicht fehlen kann, sagt sich von selbst.

Vielleicht möchte jemand noch einwenden wollen, unter jenen fünf sog. „philosophischen" Disciplinen sei doch eine, die etwas Apartes an sich zu haben scheine, — die Metaphysik; das möge am Ende die eigentliche „Philosophie" sein, und so möge dann wohl von dieser einen Disciplin der Name auf die ganze Gruppe übergegangen sein. Angenommen einmal, die Metaphysik wäre der gesuchte Haken, an den man den aus allen übrigen Disciplinen verjagten Namen „Philosophie" noch anhängen könnte: warum sollen denn nun die vier andern Disciplinen dieser Gruppe ebenfalls zur „Philosophie" gehören? warum nicht auch noch die Theologie, die Mathematik, die musikalische Harmonielehre, die Grammatik, « tutti quanti? So bliebe also noch traditioneller Unsinn genug, wenn auch jene Annahme richtig wäre. Prüfen wir nun diese Annahme selbst. Worin mag denn das Aparte bestehen, was die Metaphysik qualifizieren soll, „Philosophie" zu heißen? In der Forschungsmethode kann das Aparte nicht liegen, denn wenn es da liegen sollte, so fiele die Madame Metaphysik vom wissenschaftlichen Brette herunter, da alle Wissenschaften nur ein und dieselbe Forschungsmethode kennen und kennen dürfen — nämlich die mit den bekannten zwei Beinen, von denen das eine „Induktion" und das andere (vorausgreifend Hypothesen bildende) „Deduktion" heißt. Wie nun? Daß die Metaphysik eine aparte Aufgabe (Objekt) hat, versteht sich von selbst; denn darum hat sie eben ihren

aparten Namen „Metaphysik“. Ist nun dieser Name der rechte, was soll dann der zweite: Philosophie —? Er ist offenbar überschüssig, so etwas wie Luxus. Wenn die Poesie den prosaischen Ausdruck „Pferd“ jeweilig mit dem Würdenamen „Roß“ vertauscht, so hat das hier seinen Zweck und somit sein Recht; wollte man aber auch auf dem wissenschaftlichen Gebiete neben den präcisen Bezeichnungen sog. Würdenamen verwenden, so wäre das hier schlechtweg unwissenschaftlich, nämlich Spielerei. Aber auch als poetische Spielerei ist der Name „Philosophie“ an dieser Stelle nicht verwendbar, gleichviel was man sich unter der Special-Disciplin „Metaphysik“ inhaltlich denken will. Denn ein Ausdruck, der ursprünglich zur Bezeichnung sämtlicher Wissensgebiete hat passen können, — der dann später für einen Wissenskomplex hat passen sollen, der (als sog. philosophische Fakultät) alle auf der Universität vorkommenden theoretischen und praktischen Wissenschaften minus 3 umspannt, — der endlich auch heute noch als der passende Gattungsname für gewisse fünf Einzeldisciplinen gelten soll: der kann unmöglich der richtige Name für eine Einzel-Wissenschaft sein.

So hätten wir denn die ganze Wissenswelt durchsucht, um die „Philosophie“ unterzubringen. Und was hat sich ergeben? Daß sich für diesen stolzen Namen keine bleibende Stätte finden will — weder als Gattungsbezeichnung für das ganze oder für $^3/_4$ oder für $^1/_4$ des Wissensgebietes, noch als Bezeichnung einer Special-Disciplin. Nicht einmal zur poetischen Spielerei läßt sich der gefeierte Name gebrauchen, — ungerechnet, daß dieser allersubalternste Dienst doch für das ohnehin arg herabgekommene stolze Wesen gar zu entwürdigend wäre. Das würde man daher schon aus Mitleid nicht zulassen dürfen.

Was folgt nun weiter aus unserer Untersuchung? Eben das, was oben bereits bemerkt wurde, daß sich um den Begriff „Philosophie“ über die Maßen viel Gedankenlosigkeitsschutt abgelagert hat. Mag die „Philosophie“ sein, was sie will — wovon hier bekanntlich noch nicht die Rede sein soll — so ist doch klar, daß die bisherigen Philosophen nicht gewußt zu haben scheinen, was sie ist, sofern man danach urteilen darf, wie sie den Namen ihrer Wissenschaft gebraucht haben resp. haben gebrauchen lassen. Und es will auch fast scheinen, als ob die Alten, die Griechen, wenigstens in diesem Punkte noch die gescheitesten gewesen wären; denn ganz gewiß ist „Philosophie“ nicht der Name für eine Specialwissenschaft und ebensowenig der Gattungsname für eine kleinere oder größere Gruppe von Special-Disciplinen.

Vertauschen wir meinen bildlichen Ausdruck „Schutt und Schuttpflanzen“ mit den gemeinten eigentlichen Namen, so lautet das Ergebnis

unserer Untersuchung dahin, daß von alters her bis anno 1882 in den Köpfen der Menschen, selbst der gebildeten und gelehrten, der Begriff der „Philosophie" und des „Philosophierens" mit einer Unmasse von Gedankennebel, Irrtümern, verdrehten und schiefen Vorstellungen samt ihren weiteren Konsequenzen umlagert gewesen sein und annoch umlagert sein muß. Es wäre ohne Zweifel ein höchst verdienstliches, freilich auch sehr beschwerliches Werk, diesen philosophischen Augiasstall von seinem alten Mist — bei dem es sich noch gar nicht um den Inhalt der Philosophie handelt — gründlich zu reinigen.

Sie werden nun fragen wollen, was dies alles denn mit Herbart zu thun habe.

Sehr viel. Zwar findet sich in Herbarts Schriften nirgends eine solche kritische Untersuchung wie die vorstehende. Dafür aber hat Herbart mehr und Besseres geleistet. Ich meine vorab dies. Herbart hat die fünf sogenannten „philosophischen" Disciplinen: Psychologie, Ethik, Ästhetik, Logik und Metaphysik als bestimmte Special-Wissenschaften angesehen und behandelt, also gerade so wie der Naturforscher die Physik, die Chemie, die Physiologie ꝛc. oder wie der Mathematiker seine Arithmetik und Geometrie, oder wie der Philologe seine germanistische, griechische, lateinische ꝛc. Sprachlehre oder wie der Theologe seine Dogmatik u. s. w. oder wie der Musiker seine Harmonielehre u. s. w. ansieht und behandelt. Darin liegt nun ein doppelter Unterschied im Vergleich zu der Weise, wie die meisten andern sogenannten Philosophen ihre Arbeit angefaßt haben. Einmal dieser — der in dem in unserer obigen Untersuchung entwickelten Gedanken sich ausspricht: daß die eigentliche „Philosophie" mit jenen sogenannten fünf philosophischen Disciplinen nichts mehr und nichts weniger zu thun hat als mit allen übrigen exakten Special-Wissenschaften, — woraus sich dann auch die Konsequenz ziehen läßt; wenn es eine eigentliche „Philosophie" giebt oder geben kann, dann bilden die sämtlichen Special-Wissenschaften die Voraussetzung, die notwendige Unterlage, aber eben die sämtlichen ohne irgend eine Ausnahme.

Der zweite Unterschied ist eigentlich schon in diesem ersten eingeschlossen — der Hauptsache nach; nur muß ich ihn etwas deutlicher herausheben.

Allerdings knüpft sich an die Hauptsache auch eine noch nicht gesagte specielle Differenz. Es handelt sich nämlich um die letzte und feinste Special-Disciplin, die Metaphysik — um ihren Begriff und ihre Aufgaben.

Auch die übrigen Philosophen haben die vier andern sogenannten „philosophischen" Disciplinen (Psychologie, Logik u. s. w.) als bestimmte

Special-Wissenschaften behandelt — nur, wie oben bemerkt, mit der beigemischten nebulösen Vorstellung, als ob diese Einzel-Disciplinen schon Teile der Philosophie wären. Die Metaphysik wurde aber vollends gleichsam als das Centrum, als die Citadelle der Philosophie angesehen, sozusagen als die charakteristische Fachwissenschaft der Philosophen. Herbart faßt dagegen die Metaphysik lediglich und streng als eine Special-Disciplin, die mit allen übrigen Special-Wissenschaften in einer Linie steht, nämlich als exakte Wissenschaft behandelt werden muß und sonach noch nichts mit der eigentlichen Philosophie zu thun hat. Die dort zu behandelnden Teilprobleme nimmt er vorab in der gebräuchlichen Weise und bringt sie nur in etwas genauere Ordnung, — es sind: die Lehren

a) von den Principien und Methoden,
b) vom „Sein", von der Inhärenz und der Veränderung (Kausalität),
c) vom „Stetigen" (Raum und Zeit),
d) von den „Erscheinungen" (Idealismus, Realismus, Materialismus).

Sodann aber begreift er die Natur dieser vierfachen Probleme in einer Weise, wodurch nun der exakte Charakter dieser Forschungsarbeit deutlich zum Vorschein kommt. Er geht nämlich von der gegebenen Thatsache aus, daß das menschliche Denken in den einzelnen Wissenschaften schließlich auf solche fundamentale (allgemeine) Begriffe stößt und dieselben unbefangen gebraucht und gebrauchen muß, die doch bei Lichte besehen und wie jeder weiß, mit inneren Widersprüchen behaftet sind — nämlich die oben genannten Begriffe (in den Hypothesen der Einzelwissenschaften): „Sein", „Dinge" (Wesen), Kausalität, Raum und Zeit u. s. w. Er stellt nun der Metaphysik die Aufgabe, zu versuchen, ob sich diese Begriffe logisch so bearbeiten lassen, daß ihre inneren Widersprüche für das Denken fortgeschafft werden.

Wie Sie sehen, ist die so gefaßte Aufgabe der Metaphysik sozusagen eine rein logische Arbeit, die mit den Phantasien, Wolkenflügen, Mysterienkrämereien, Orakelsprüchen, babylonischen Turmbauereien u. s. w., wie sie sich häufig unter dem Namen jener Wissenschaft aufgespielt haben, nicht einmal eine Ähnlichkeit hat. Die Metaphysik wird gleichsam zu einer angewandten, potenzierten Logik, welche mit der formalen (elementaren) Logik zusammen etwa „Erkenntnistheorie" heißen könnte. Im Gleichnis gesprochen, ließe sich auch sagen, die metaphysische Forschung sei ein „Augenwischen" und „Brillenputzen", oder mit einem naturwissenschaftlichen Bilde: ein Fabrizieren und Gebrauchen logischer Mikroskope und Teleskope. Hätte Herbart weiter nichts geleistet, als daß

er der Metaphysik ihr richtiges Fahrwasser angewiesen hat, so würde er sich schon dadurch allein (und durch die daraus fließenden Konsequenzen) in hohem Maße verdient gemacht haben.

Sehen wir nun davon ganz ab, was Herbart in den fünf Special-Disciplinen, namentlich in der Psychologie, der Ethik und der Metaphysik inhaltlich zu Tage gefördert hat — wovon ja hier nicht die Rede sein soll — so wird Ihnen, wie ich glaube, aus der vorstehenden Erörterung überzeugend klar geworden sein, daß schon allein die durch ihn ermöglichte und eingeleitete Wegräumung der um den Begriff der Philosophie herumgelagerten Schutthaufen und Schuttpflanzen den Dank aller denkenden Menschen verdient und angesichts der mehr als 2000jährigen heillosen Verwirrung und Nebelhaftigkeit nicht hoch genug verdankt werden kann.

Wollen Sie nun fragen, woher es denn komme, daß die eminenten Verdienste Herbarts bisher auf deutschem Boden so wenig resp. so spät zur Anerkennung gekommen seien, so läßt sich darauf in der Hauptsache eine so kurze wie präcise Antwort geben. Lassen Sie mich aber anstatt dieser Antwort zuvor ein Gleichnisbeispielchen einschieben — wenn es erlaubt ist, Kleines mit Großem zu vergleichen. Sie wissen, was meinen Skripturen über die Schulverfassung im Wege gestanden hat, in weiteren Kreisen bekannt und beachtet zu werden. Es waren eben zwei herrschende Parteien vorhanden, welche beiderseits teils nicht imstande waren, mich mit vollem Gehör zu verstehen, teils ein Interesse daran hatten, meine Stimme nicht zu Gehör kommen zu lassen; dazu war unter denen, welche mir beistimmten, kein einziger, welcher den rechten Begriff und das richtige Geschick gehabt hätte, für meine Anschauungen Propaganda zu machen, d. h. dem Publikum zu sagen, was ich selbst schicklicherweise nicht sagen konnte. Das ist formell ganz genau auch das Mißgeschick der Herbartischen litterarischen Arbeiten gewesen — namentlich in Preußen. Auf der einen Seite standen die Schellingsche und Hegelsche Schule, besonders die letztere, im Wege, die mit dem Hochdrucke des ganzen staatlichen Apparates arbeitete, um an den Universitäten nicht einmal einen Privatdocenten der Herbartischen Richtung Fuß fassen zu lassen. Auf der andern Seite thaten die Theologen, zumal die der orthodoxen Richtung, genau dasselbe, soweit sie Macht und Einfluß besaßen; doch wird hier mehr pure Unwissenheit im Spiele gewesen sein. (Ähnlich wirkten die beiden politischen Parteien mit ein.) Dazu kam bei Herbart auch der dritte Umstand, daß unter seinen Schülern und Freunden fast keiner gerüstet war, die Gedanken des Meisters in eine freie Form zu gießen und im gangbaren Dialekte dem denkenden Publikum zugänglich zu machen.

Herbarts Gedankenmacht war so stark, daß selbst sehr befähigte Schüler dadurch übermannt und zum bloßen Kopieren verleitet wurden. Der Einzige, der zur freien Reproduktion und Fortbildung der Herbartischen Anschauung vollständig ausgerüstet war, — ein früherer enragierter Hegelianer, Dr. Mager — mußte leider schon nach fünfjähriger Wirksamkeit im Herbartischen Sinne krankheitshalber die Feder niederlegen (1849). Er starb 1858 zu Wiesbaden. — Professor Lotze in Göttingen hätte auch wohl das Zeug dazu gehabt, der Herbartischen Philosophie in freier Weise Bahn brechen zu helfen, wie er denn auch in seiner „Medizinischen Psychologie“ damit den Anfang machte. Es scheint ihn aber zu sehr das Gelüst gekitzelt zu haben, eine eigene philosophische Schule zu gründen, und so sind seine sonst verdienstlichen späteren Arbeiten („Mikrokosmus“) dem Rufe Herbarts wenig zu gute gekommen — was denn die notwendige Folge haben muß, daß Lotzes eigener Name um so schneller erbleichen wird.

Aus den genannten drei Kalamitäten wird Ihnen vollständig erklärlich sein, woher es kommt, daß seit ca. 50 Jahren bis heute auf sämtlichen preußischen Universitäten kein einziger „ordentlicher“ Professor der Herbartischen Philosophie gewesen ist.

So viel über Herbart. Vielleicht geben Ihnen die vorstehenden Bemerkungen doch nicht so viel Aufklärung, als ich mir beim Niederschreiben einbildete. Bei Dingen von großen Dimensionen bleiben unsere Worte immer hinter dem zurück, was sie sagen wollen.

Kurzer Nachruf für Ziller.

Soeben geht aus Leipzig die Trauerkunde ein, daß unser teurer Freund und Mitarbeiter Herr Professor Tuiskon Ziller der Krankheit, an welcher er seit einigen Monaten daniederlag, erlegen ist. Mit tief betrübtem Herzen teile ich diese schmerzliche Nachricht den Lesern des Evang. Schulblattes mit.

„Ein Großer ist gefallen" in unserm Schul-Israel, — ein Mann, bei dem Gesinnung und Streben in gleichem seltenen Maße gediegen waren. Auf deutschem Boden hat seit Pestalozzi und Herbart kein anderer, von der wissenschaftlichen Seite her, so tief und so nachhaltig befruchtend in die theoretische Entwicklung der Pädagogik eingegriffen als der Heimgegangene durch Schrift und Wort während seiner 33jährigen Wirksamkeit in Leipzig, — tiefer und nachhaltiger, als leider bis jetzt vielen deutschen Schulmännern bekannt und bewußt geworden ist. Seine Schriften, namentlich die „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht" (allgemeine Unterrichtslehre) und die „Vorlesungen über allgemeine Pädagogik," werden noch auf viele Jahrzehnte die Hauptfundgrube der pädagogischen Forschung bleiben.

In dem obigen Aufsatze „Nachbemerkungen ꝛc." *) hatte ich unter unscheinbarem Titel nochmals unternommen, der näheren Bekanntschaft und richtigen Würdigung der Herbart-Zillerschen didaktischen Grundsätze den Weg bahnen zu helfen, — diesmal von einer neuen Seite her, durch Wegräumung gewisser Mißverständnisse und durch Zurechtrückung einiger methodischen Maßnahmen für die Bedürfnisse der eingeschränkten Volksschule. Daß dieser Aufsatz, welcher der Anerkennung eines Lebenden gewidmet war, zu einem Andenken für einen Verstorbenen werden würde, hatte ich

*) Die „Nachbemerkungen zu einer Lehrprobe aus dem Zeichenunterricht mit besonderer Rücksicht auf die Herbartische Methodik" waren in demselben Heft des Evang. Schulblatts (1882, Nr. 5) veröffentlicht. Vergl. Ges. Schr. Bd. V.

D. H.

nicht gedacht. Auch liegen „Erinnerungen an das Leipziger Seminar — in Briefen“ vor, von denen der erste, welcher die Persönlichkeit Zillers beschreibt, im nächsten Schulblatthefte mitgeteilt werden sollte; nun müssen diese Briefe schmerzlicherweise zu einem Nachrufe für den verdienten Gründer und Leiter dieses Seminars werden, der inmitten seines kräftigsten Wirkens hinweggerufen wurde — zu einer Zeit, wo es um ihn her lichter zu werden begann. „Fürwahr, du bist ein verborgener Gott, Gott Israels, unser Heiland“ (Jes. 45, 15). Unser heimgerufener Freund, der diesem Gott und Heilande vertraut und in seinem Namen gearbeitet hat, ist eingegangen zu seiner Ruhe; ihm ist wohl. Wir Zurückgebliebenen müssen freilich trauern über den schweren Verlust, den wir erlitten haben; aber wir wissen auch zu unserm Troste, daß das mühevolle Arbeitswerk unseres teuren Freundes und Bahnbrechers, wie es schon bei seinem Leben vielen zum Segen geworden ist, hinfort sich immer mehr als ein reiches Segenserbe für die Schule des deutschen Volkes erweisen wird.

Aus einer Rede zur Diesterwegfeier in Barmen.

Es ist mir eine große Freude, an Ihrer Feier teilnehmen zu können, und zwar in doppelter Hinsicht, einmal, weil ich früher lange Jahre in Ihrem Kreise verkehrt habe und sodann, weil ich dem Gefeierten von meinen jungen Jahren an sehr viel verdanke. Es drängt mich, diesem Danke auch Ausdruck zu geben.

Eine große Persönlichkeit, wie Diesterweg, läßt sich freilich nicht in der Schnelligkeit überblicken. Eine oberflächliche Schilderung seines Lebens und Wirkens würde, anstatt zu seiner Verherrlichung beizutragen, zur Verkleinerung des großen Mannes führen. Die Zeit reicht nicht aus, so ausführlich, wie ich gern möchte, auf sein Wirken und seinen Charakter einzugehen. Ich muß mich darauf beschränken, Ihnen zur Ergänzung der Festrede einige Züge vorzuführen. Sie betreffen

1. seine Wirksamkeit für die Pädagogik, speciell für die Volksschul-Pädagogik,
2. seine Stellung als Seminardirektor,
3. seine Thätigkeit als Schriftsteller,
4. seine Persönlichkeit und Geistesrichtung.

1. Es war für Diesterweg und seinen Einfluß auf die Entwicklung der Pädagogik von der größten Bedeutung, daß er hier im Wupperthal mit Wilberg, dem Schüler Rochows, zusammentraf. Wilberg, ein self-made man, der keine akademische Bildung genossen hatte, später aber die Doktorwürde erhielt, war in Diesterwegs Augen einem Riesen der Vorzeit zu vergleichen. Diesterweg hat von Wilberg geerbt, was dieser von Rochow mitgebracht hatte. Sie vertraten die Bestrebungen der Philanthropen (die von andern für die höhern Stände verwertet wurden) in der Volksschule. Rochow, Wilberg und Diesterweg betonten: Soll aus unserm Volke etwas gemacht werden, dem Staate und den Leuten selbst zu gute, so handelt es sich um ein Mittel, ihren Verstand zu wecken, damit sie eine eigene Überzeugung gewinnen. Wie macht man das? Der Lehrer darf nicht nur

die eigenen Kenntnisse den Kindern einlernen, sondern er muß durch Unterredungen sie ans Denken und Sprechen bringen. Zu diesem Zwecke bedienten sie sich der Frage, der heuristischen Methode, in welcher Diesterweg wie Wilberg Meister waren.

Diesterweg war aber nicht nur durch Rochow beeinflußt, er heißt auch mit Recht: Der deutsche Pestalozzi. Mit allen Jüngern Pestalozzis hatte er den Grundsatz von der Anschauung gefaßt. Diesterweg hatte jedoch noch mehr begriffen, als viele andere Jünger Pestalozzis. Außer der Wichtigkeit der Anschauung betont nämlich Pestalozzi: „Nicht eine Summe von Kenntnissen, auch nicht einmal Erkenntnis, sondern Erkenntniskraft und Erkenntnistrieb ist die Hauptsache. Nicht das, was ich nur besitze an Kenntnissen, sondern das, was in mir fortwächst und forttreibt, ist der Mühe wert.“ Diese Hauptsache hat Diesterweg vor andern Schülern Pestalozzis gut begriffen, und er hat auch die Konsequenz davon gezogen: Wenn es darum geht, Kraft und Trieb hervorzubringen, nicht nur darum, Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben, so gilt es vor allem, den Schüler zur Selbstthätigkeit zu bringen. (Ein Quentchen Wissenstrieb schätzte er höher, als einen Anker Wissen.) Verdienst Diesterwegs ist es, dieses Problem vor andern erkannt und ergriffen zu haben. An seiner Lösung, die bis jetzt noch unsere Aufgabe ist, hat er mit Eifer gearbeitet und dadurch ist seine Stellung zur pädagogischen Theorie bestimmt.

2. Diesterweg stellte hohe Anforderungen betreffs der allgemeinen und beruflichen Ausbildung der Lehrer. Er wollte sie nicht notdürftig für die Praxis, für das Schulehalten, zustutzen; er war vielmehr der Ansicht, daß auch der Volksschullehrer, und dieser erst recht, seine pädagogischen Maßnahmen aus einem Ganzen von pädagogischer Theorie heraus ableiten müsse. Darum lehrte er auch schon Psychologie und Logik im Seminar, was dann später die Regulative verwarfen. — Seinen Seminaristen, die er auch einzeln im Auge behielt, war er ein väterlicher Freund; sie hingen auch meist mit Begeisterung an ihm. Einer seiner ersten und tüchtigsten Schüler kletterten einst, auf der Wanderung nach Mörs, auf einen hohen Eichbaum, um, wenn er auch Diesterweg selbst noch nicht sehen konnte, wenigstens doch den Kirchturm von Mörs, dem „pädagogischen Zion“ einmal zu sehen. Ob unsere heutigen Seminaristen das auch thun, wenn sie in die Nähe ihres Seminarortes kommen? — Diesterweg war für eine strenge Erziehung, auch der Seminaristen. Seine Disciplin war streng, so streng, daß unsere jetzige Generation sie gewiß nur mit dem größten Widerwillen ertragen würde. Zur Veranschaulichung ein Erlebnis meines Freundes Langenberg in Bonn, der Diesterwegs Lieblingsschüler war und später seine Schriften neu herausgab. Langenberg glaubte wohlvorbereitet

ins Seminar eingetreten zu sein. Trotz alles Fleißes bekam er aber anfangs schlechte Censuren, woran ein Hilfslehrer, durch dessen Brille auch Diesterweg ihn ansah, die Schuld trug. Nachdem der Hilfslehrer die Anstalt verlassen und Diesterweg ihn selbst im Unterricht kennen lernte, wandte sich das Blatt, so daß der Direktor eines Samstags, als er nach seiner Gewohnheit die Leistungen der einzelnen Seminaristen vor der ganzen Klasse lobte oder tadelte, sagte: „Langenberg macht es gerade umgekehrt, wie N. N., der zu den besten Hoffnungen berechtigte, sich später aber so aufführte, daß wir ihn vom Seminar verweisen mußten; ich bin ganz zufrieden mit ihm, er ist mein Freund." Dabei stieg er vom Katheder, ging auf Langenberg zu und gab ihm die Hand, zur größten Verwunderung der andern Seminaristen. Von der Zeit an mußte Langenberg ihm beim Unterricht seiner Kinder helfen und als sein „Geheimsekretär" die Manuskripte seiner Abhandlungen rc. ins Reine schreiben. Wie erging es aber diesem „Freunde"? Einst hatte Langenberg, trotzdem das Rauchen (nicht etwa bloß im Seminar, sondern überhaupt) streng verboten war, geraucht, weil er sich für die Stunden, in denen er für Diesterweg schreiben mußte, während die andern in einem Lokal der Umgegend die Neuaufgenommenen „einweihten", in etwa entschädigen wollte. Als der Seminarälteste, seiner Pflicht gemäß, aber mit Langenbergs ausdrücklicher Zustimmung, dies dem Direktor meldete, bekam Langenberg einen Zettel, auf welchem stand: „Der Seminarist Langenberg hat sechs Wochen Stubenarrest, bekommt keine Stipendien mehr und wird als Stubenältester abgesetzt." Erst nachdem Langenberg auf Diesterwegs Fragen im Laufe der Zeit dreimal ausdrücklich anerkannt, daß er ein schlechtes Vorbild gegeben habe und sein Unrecht einsehe, wurde er wieder in sein Amt eingesetzt und trat wieder in das alte Verhältnis zu Diesterweg, der ihn in den sechs Wochen im Unterricht ignoriert und nur dann gefragt hatte, wenn die andern die Antwort schuldig blieben. — Diesterwegs Stellung zu den Lehrern war eine freundliche. Diesterweg wollte gern auch mit den älteren Lehrern in Fühlung treten und bleiben. Darum lud er sie bald hier, bald dort zu Konferenzen ein. Er war immer der erste am Platze.

3. Diesterwegs schriftstellerische Thätigkeit. Das Verzeichnis von Diesterwegs Büchern, Broschüren, Abhandlungen rc. läßt staunen über den Riesenfleiß, der es ermöglichte, neben dem Seminardirektorat so viele gediegene Schriften zu verfassen. Diesterweg hat viel geschrieben, aber er war kein Vielschreiber; im Gegenteil, er schrieb aus dem Drang seiner Seele heraus, nicht um Lohn und Ehre, er konnte nicht anders, es war ein Stück seines Berufes. Er schrieb, weil er etwas auf dem Herzen

hatte; darum ist sein Stil Natur, nicht Schauspielerei. Leichte Kost setzte er seinen Lesern nicht vor. Seine „Rheinischen Blätter“ waren keine Schulzeitung, sondern ein pädagogisches Journal. Sein Inhalt bestand außer Recensionen vorzugsweise aus längeren wissenschaftlichen Abhandlungen. Mitteilungen waren selten. Heute ist der Strom der pädagogischen Presse viel breiter geworden. Das hat ohne Zweifel sein Gutes, aber auch eine Kehrseite. Die schriftstellerische Arbeit brachte Diesterweg zu Fall. Wie hing das zusammen? Diesterweg war kenntnisreich, vielseitig gebildet und philosophisch geschult, es war ihm aber nicht gegeben, eine Arbeit über eine Streitfrage so ruhig und gründlich und in steter Rücksichtnahme auf gegnerische Einwände auszuarbeiten, daß sie auch den Gegner überzeugte. Er wollte das auch nicht, er wollte durch seine Schriften anregen und die Wahrheit sagen und den Gegner niederschlagen. Diese Art seiner Schreibweise brachte ihn, ohne daß er es wollte, in das Gerücht eines Agitators. Er wurde häufig verwarnt, nahm sich dann auch vor, mäßiger und vorsichtiger zu sein; hatte er aber die Feder angesetzt, so war alle Ruhe und Besonnenheit dahin, dann schrieb er so, wie es ihm ums Herz war. (Man merkt den Unterschied, wenn man z. B. vergleicht, wie Jütting die Gehaltsfrage erfaßte, und wie Diesterweg spricht, wenn er auf die Stellung der Lehrer und auf die Schulverwaltung kommt.) Da nun außerdem Diesterwegs Stellung zu den religiösen Fragen Anstoß erregte, so mußte er seine Stellung niederlegen. Hätte allerdings der Minister Eichhorn Diesterwegs Ansichten früher näher gekannt, wäre es nicht so weit gekommen. Denn als Diesterweg sich dem Minister gegenüber aussprach, sagte dieser: „Es thut mir sehr leid, daß ich Sie und Ihre Ansichten nicht früher kennen gelernt habe. Leider ist jetzt die Sache amtlich abgeschlossen und nicht mehr rückgängig zu machen. Sie müssen Ihre Demission nehmen.“ Das wurde Diesterweg sehr hart, ungemein hart. Er schrieb an Langenberg: „Es ist mir zu Mute, als wenn ich meinen eigenen Tod überlebt hätte.“ Später hat er wohl über sein eigentümliches Geschick gescherzt, daß er schon als A. D. (a. D.) auf die Welt gekommen.

4. Noch einiges über Diesterwegs Persönlichkeit und Geistesrichtung: Diesterweg war ein redlicher Charakter, der nach seinen besten Kräften gethan hat, was er nach seiner Überzeugung für gut hielt. Jeder von uns hat noch viel von ihm zu lernen. Über seine Stellung zu religiösen Fragen sind ihm vielfache Vorwürfe gemacht worden. Nun ist die begabteste Persönlichkeit nach irgend einer Seite hin beschränkt, und Diesterwegs Urteil in religiösen Dingen war nicht immer ein so richtiges, wie nach vielen andern Seiten hin. Aber Diesterweg war trotzdem ein gottesfürch-

tiger Mann, das war er, wenn er auch in dem alten Streite, ob in religiösen Dingen die Autorität gelten solle oder nicht, auf der letzteren Seite stand. Diejenigen, welche ihm darüber glauben einen Vorwurf machen zu dürfen, sollen erst nachweisen, daß sie in allen andern Stücken sich mit Diesterweg messen können. — Von meinem eigenen Zusammentreffen mit Diesterweg noch folgendes: Als ich ein junger Mann von ca. 25 Jahren war, habe ich Diesterweg auch persönlich kennen gelernt und mich mit ihm einige Stunden unterhalten. Bei einem Besuch in Cronenberg traf ich dort bei Langenberg einen ältern Herrn, den Langenberg als Seminardirektor Diesterweg vorstellte. Da riß ich natürlich die Augen weit auf. Wovon wir uns unterhielten, können Sie sich denken; es war 1848. Um Lehrerwünsche und Petitionen drehte sich das Gespräch, bei dem ich als junger Mann mich bescheiden zurückhielt. Als Diesterweg von Staatsschule sprach, erlaubte ich mir zu bemerken: „Nach meinem Dafürhalten ist uns mit einer reinen Staatsschule nicht gedient." Und als Diesterweg mich aufforderte, meine Gründe zu sagen, da ihm diese Ansicht neu sei, wies ich in aller Kürze darauf hin, daß dann die Schule und die Pädagogik zu eng mit der Politik verknüpft werde, die Familie nicht zu ihrem Rechte komme ꝛc. Fünfzehn Jahre später habe ich Diesterweg meine „Freie Schulgemeinde" zugeschickt, ihn an das damalige Gespräch erinnert und ihn gebeten, sich über meine Schrift zu äußern. Diesterweg recensierte sie auch in seinem „Pädagogischen Jahrbuch" und seine Recension ist die beste, die ich gesehen, trotz verschiedener Differenzen in unsern Ansichten. —

Freie Umschau auf dem Gebiete der 17jährigen Geschichte des Vereins ev. Lehrer und Schulfreunde in Rheinland und Westfalen.

Den Charakter eines Menschen versteht man erst recht aus seiner Geschichte und aus seinen Voreltern. Auch gesellschaftliche Einrichtungen, sociale Zustände ꝛc. müssen, wofern man sie recht begreifen will, historisch besehen werden. Wir sollen hier über den Evangelischen Lehrerverein in Rheinland-Westfalen berichten, der einen bestimmten Charakter beansprucht. Ein Rückblick in die Vergangenheit wird dabei auch am Platze sein.

Dieser Evangelische Lehrerverein entstand gegen Ausgang des Jahres 1848; die erste vorberatende Zusammenkunft der Gründer fand im Herbst 1848 in Duisburg statt. Der Verein nennt sich mit Betonung „evangelisch“; dieser Name will sagen, die Vereinsgenossen wollen auf dem Grunde des Evangeliums stehen. Im ersten Viertel dieses Jahrhunderts treffen wir solche Lehrervereine noch nicht, wenigstens nicht in hiesigen Landen. Sehr begreiflich. Im vorigen Jahrhundert gab es überhaupt noch keine Lehrervereine, höchstens da und dort kleine Lehrerkonferenzen: Das Lehrerbewußtsein war erst am Erwachen. Mit dem ersten Viertel dieses Jahrhunderts tauchte dann, durch Vorläufer angeregt, eine Konferenz nach der andern auf: ein sicheres Zeichen, daß das Standesbewußtsein, d. h. das Wissen um die Aufgaben, Bedürfnisse und Hemmnisse des Schulstandes, sich geklärt hatte und ein allgemeines geworden war.

Die Entstehung der Konferenzen, insonderheit der freien, darf als ein bedeutsames Stadium in der Entwicklung der Schulzustände gelten. Ein Stand, der bisher social-stumm gewesen, gewann gleichsam Sprache und Rede. Was man hinsichtlich der Schulaufgaben, oder der Mittel und Wege, sie zu lösen, oder hinsichtlich der Hemmnisse bei der Schularbeit, oder der Übelstände in der Schuleinrichtung und Verfassung erkannt hatte, darüber wollte man sich aussprechen und andere darüber hören. Es

ging hier wie allerwärts: mit dem Denken entsteht auch naturgemäß das Sprechen; der erwachte Staatsbürgersinn fordert Parlamente; der lebendige kirchliche Sinn verlangt Synoden u. s. w. Denken können und nicht reden sollen ist gleich dem Feuer, das nicht wärmen, oder gleich dem Wasser, das nicht naßmachen soll.

Man darf aber nun nicht denken, daß es vor der Zeit der Konferenzen keine treuen, fleißigen, geschickten Lehrer gegeben habe. Allein das, was Treue, Fleiß und Tüchtigkeit vermögen, kam bei den gegenseitigen Besuchen und Verhandlungen besser an den Tag, die Schwachen lernten ihre Schwächen besser erkennen, kurz: Einer konnte vom andern lernen. Nicht minder thöricht ist es, zu wähnen, daß jetzt, wo es neben den lokalen auch provinzielle Konferenzen giebt, sogar eine „Allgemeine deutsche Lehrerversammlung", alle Untreue, Faulheit und Ungeschicklichkeit vom deutschen Schulboden in großer Eile am Verschwinden sei. Die Erbsünde läßt sich bekanntlich durch keine Konferenz, durch kein Parlament und keine Synode wegdekretieren. Giebt es doch noch viele, viele Lehrer, die so gut wie gar kein Bedürfnis fühlen, mit Amtsgenossen über die Berufsarbeit zu verhandeln. Sie besuchen vielleicht die amtlichen Konferenzen, weil sie müssen, und weil diese Besuche glücklicherweise bezahlt werden: damit halten sie aber auch alle Standes-Gerechtigkeit nach dieser Seite hin für erfüllt. Ja es giebt solche, die in 15—20—25 Jahren keinen einzigen Aufsatz über eine pädagogische Frage zu Papier gebracht haben, auch in der That nicht imstande sein würden, etwas Lesbares und Druckfähiges zu Papier zu bringen; nichtsdestoweniger sind und bleiben sie in ihren Augen fertige Leute, die hinter dem Bierglase über Kaiser und Könige zu Gericht sitzen dürfen, aber selber der Buße und Besserung nicht bedürfen, weil ja die Welt im prächtigsten Fortschritt begriffen ist. Sie haben gar kein Auge dafür, durch welche Kluft sie von denen getrennt sind, welche neben der fleißigen Arbeit in der Schule auch redlich sich bemüht haben, in den Konferenzen und aus der pädagogischen Litteratur zu lernen und dafür zu arbeiten. Die Selbstverblendung ist ihr Gericht.

Die Konferenzen bezeichnen also, wie wir gesehen, in der Entwicklungsgeschichte des Schulwesens die Stufe des erwachten Lehrerbewußtseins, des lebendigen Standessinnes. Wer mit ganzem Herzen ein Lehrer ist, hat auch ein Herz für die Konferenzen: er weiß, daß er ihrer ebensosehr bedarf wie der frischen Luft.

Die Entwicklung des Schulstandes ist aber glücklicherweise auch schon wieder einige Schritte weiter gegangen: der innere Sinn hat wie dort an Klarheit, so jetzt auch an Weite gewonnen. Das Auge für das deutsche Volkstum, das deutsche nationale Bewußtsein ist erwacht.

Was auf dem politischen Gebiete geschehen, kann hier übergangen werden; auf dem kirchlichen Gebiete ist der deutsche evang. Kirchentag seit 1848 ein Zeugnis dafür, und auf dem Schulgebiete die „Allgemeine deutsche Lehrerversammlung" seit 1848, und der „Deutsche evang. Schulverein", der seit zwölf Jahren auf dem Wege von Zirkular-Korrespondenzen seine Verhandlungen führt. Allerdings tappt das nationale Streben noch sehr im Nebel, aus naheliegenden Gründen. Die deutsche „Nationalversammlung" ist bekanntlich 1849 in den Sumpf der Demokratie geraten und hat darin ihr Ende gefunden. Der evang. Kirchentag kränkelt ebenfalls. Die „deutsche Lehrerversammlung" und der „Deutsche evang. Schulverein" sind dagegen bis jetzt äußerlich in stetem Wachsen begriffen. Möglich, daß die Schulmänner von den Kindern, mit denen sie täglich umgehen müssen, etwas profitiert haben, und die politischen und kirchlichen Väter ebenfalls erst sich zu den Kindern bekehren müssen, bevor ihr nationales Auge die rechte Klarheit und das Herz die rechte Wärme gewinnt. Aber auch im Lehrerstande ist das nationale Bewußtsein erst am Erwachen. Da es noch so viele giebt, die zum ersten Stadium des echten Lehrersinns noch nicht vordringen können, so darf es nicht wunder nehmen, daß es ihrer noch mehr giebt, die hinsichtlich der nationalen Aufgabe noch fest schlafen, oder Menschen sehen, als sähen sie Bäume. Die aber, welche heller sehen, dürfen sich nicht beirren lassen. Wer glaubt, der fleucht nicht.

Die Schulgeschichte weiß aber auch bereits von einem dritten hoffnungsvollen Wachwerden im Lehrerstande zu berichten: Der Schulstand fängt an, auch auf seinen christlichen Grund, auf seine christliche Aufgabe sich ernstlich zu besinnen. Wie es mit dem Standessinn und mit dem Sinn für deutsches Volkstum gegangen, die ehedem auch nicht in der Klarheit und Lebendigkeit vorhanden waren, wie wir es seit längerer oder kürzerer Zeit erfreulicherweise sehen: so auch mit dem christlichen Bewußtsein, mit dem Wissen um das, was das Evangelium dem Schulstande verheißt und von ihm fordert. Und wie es ungerecht sein würde, unsere Altvordern in der Zopfzeit darob zu schelten, daß ihr Patriotismus an dem Kirchtums-Horizont seine Grenze hatte: so sind auch die Philanthropen und die zunächst ihnen folgenden Pfleger der Pädagogik nicht insonderheit dafür in Anspruch zu nehmen, daß man zu ihrer Zeit das christliche Princip der Erziehung weniger betonte, als wir es jetzt für recht und geboten finden. Als die Kirche sozusagen ihren eigenen Begriff verloren hatte, — als einer ein christlicher Pastor heißen konnte, der doch keinen Christus anerkannte, — da läßt sich nicht verlangen, daß die Pädagogen besser wissen sollten, was das Christentum

bedeutet, als die Theologen selber. Es war ganz in der Ordnung d. h. in der Ordnung, welche die Kirche selbst nach und nach eingeleitet hatte, daß das pädagogische Bewußtsein nicht zunächst am Religionsunterrichte lebendig erwachte und sich darin versuchte, sondern an den didaktischen Übungen in Zahl, Form und Sprache. Denkt man daran, wie durch den plattfüßigen Rationalismus jener Periode die Bibel aufs gründlichste entleert und diskreditiert war, so wird einem ganz seltsam zu Mute, wenn man sich z. B. vergegenwärtigt, wie der praktische Schulmann Dinter den rationalisierenden Theologen Dinter so weit überragen konnte, daß, während dieser mit seinen theologischen Fach- und Gesinnungsgenossen den Kern der heiligen Schrift verloren hatte, jener, der Schulmann, fest darauf bestand, die Bibel sei in jeder Hinsicht das Hauptschulbuch. Ja, man darf wohl fragen, wo sind die gläubigen Theologen, welche so viel dafür gearbeitet haben, daß die heilige Schrift nach ihrer vollen Bedeutung im Schul- und Konfirmandenunterricht zur Verwertung komme, als dies der alte Dinter in seiner Weise gethan hat? Seine Weise konnte natürlich nicht zum Ziel führen, weil ihm das beste Teil des biblischen Inhalts ein verschlossenes Geheimnis war, aber aus demselben Grunde ist sein Fleiß für die nachfolgenden Zeiten in der That desto beschämender.

Mit den vergangenen Zeiten brauchen wir also nicht erst zu rechten, wenn wir sagen, daß es jetzt an der Zeit sei, auf den christlichen Grund und die christliche Aufgabe der Schule sich ernstlich zu besinnen, und daß die, welche sich mit ganzem Ernste dazu schicken wollen und zu gemeinsamem Bekenntnis und gemeinsamer Arbeit sich die Hände reichen, in der That den Weg des neuesten und verheißungsreichsten Fortschritts betreten haben. Wie der Schulstand nach innen und außen gewachsen ist, als er die ersten Lokalkonferenzen gründete und nach besserer Didaktik und Methodik trachtete; wie er ferner wachsen wird, wenn er auch seine nationale Aufgabe klarer erkennt, die lokal-partikularistische Selbstgenüglichkeit unter die Füße tritt, und der Norden vom Süden und der Süden vom Norden zu lernen sucht; ebenso und noch mehr wird der Lehrerstand an Kraft und Zucht und Ehren wachsen, wenn er vom Evangelio sich ergreifen läßt und dem Ziele nachjagt, welches die himmlische Berufung in Christo Jesu vorhält. Denn „es wächst der Mensch mit seinen höhern Zwecken.“

Das ist's, was die Gründer des Evang. Lehrervereins im Auge hatten — Hebung der Schule durch tiefere Erfassung ihrer Aufgabe, wie dies der eine § des Statuts ausspricht:

„Der Verein bezweckt Förderung der häuslichen und öffentlichen,

namentlich der Schulerziehung auf Grund des Wortes Gottes. Er geht dabei von der Überzeugung aus, daß die durch Jesum Christum, den Sohn Gottes, geschehene Erlösung der Kern des Wortes Gottes ist, und auf diesem Glaubensgrunde der evangelischen Kirche wollen die Glieder des Vereins ihre Thätigkeit ausüben."

Es kann nicht wunder nehmen, daß die Zahl der Lehrer, welche Freudigkeit hatten, auf ein solches Bekenntnis sich zu vereinigen, anfänglich eine sehr geringe war. Daß diejenigen, welche selbst die bestehenden allgemeinen Konferenzen als etwas Überflüssiges betrachteten, von neuen Konferenzen nichts hören mochten, versteht sich von selbst. Weiter gab es und giebt es noch immer nicht bloß auf dem Lande, sondern vielmehr noch in den Städten nicht wenige Lehrer, die, sei es wegen Sorge der Nahrung oder des Reichtums, vor lauter Arbeit nicht zum Selbstbesinnen kommen; die einen bauen außer den Schulstunden den Acker, die andern jagen den Privatstunden nach. Kommt einmal zufällig die Kunde von einem neuen Lehrerverein zu ihren Ohren, so geht es den einen, wie dort den Israeliten, „sie hören nicht vor Seufzen, Angst und harter Arbeit," und die andern, die Jünger des Mammons, interessiert natürlich eine hoffnungsvolle Aktiengesellschaft mehr als ein Verein, der das arme Evangelium zur Firma gewählt hat. Eine andere Species, auf die ein evangelischer Lehrerverein niemals wird rechnen dürfen, ist die, welche Riehl die Klasse der „Unsterblichen" nennt, die man sonst unter dem ehrwürdigen Namen der „Philister" kennt. Ihre Losung heißt: Leben und leben lassen, und vor allem in seiner Gemütlichkeit sich nicht stören lassen. Man würde den Guten unrecht thun, wenn man ihnen nachreden wollte, sie hätten kein Bedürfnis nach kollegialischer Gemeinschaft. Im Gegenteil, sie halten viel auf kollegialischen Umgang: was kann schöner sein, was kann mehr erfreun, als abends mit gleichbehaglichen Amtsgenossen beim Schöppchen zu sitzen und Seminarwitze zu repetieren, oder alle vierzehn Tage mit den Herren „Brüdern" und Frauen „Schwestern" ein Familienkränzchen zu arrangieren: dient das auch just nicht dem Fortschritt, so doch gewiß der sich konservierenden Behaglichkeit. Referent erinnert sich, in seinen jungen Jahren einmal einer Konferenz solcher Urgemütlichen beigewohnt zu haben, wo, wer weiß von was allem, geredet wurde, allein an dem ganzen langen Nachmittage von 3—8 Uhr fiel auch kein einzig Wörtchen vor, was auf die Schule und die Schularbeit Bezug hatte; nicht einmal des unauskömmlichen Dienstgehaltes ward gedacht. Ich habe früher wohl gemeint, es gehöre eine gewisse Altersreife dazu, um ein pädagogischer Philister werden zu können; in neuerer Zeit ist mir aber von glaubwürdiger Seite versichert worden, daß sich jetzt dieser ehrwürdige Orden auch stark aus

der jüngern Lehrergeneration rekrutiere, namentlich aus denen, welche durch die verbesserten Seminare fix und fertig und satt gemacht worden seien.

Was indessen auch dem Evangelischen Lehrerverein nach den bezeichneten Seiten hin im Wege stand — das Haupthindernis seiner Ausbreitung lag eben in der Thatsache, um derer willen der Verein nötig geworden: in dem Nebel, welcher seit hundert Jahren über die christlichen Heiligtümer sich gelagert hat, — es ist die Decke, welche, wie im deutschen Volke überhaupt, so auch im Lehrerstande vor vieler Augen hängt, also daß sie nicht erkennen, welche großen und köstlichen Verheißungen durch das Evangelium auch der Schule geschenkt sind. Glücklicherweise ist in hiesigen Landen das Wissen um den Wert der christlichen Güter nicht in dem Maße verloren oder verdunkelt, daß ein christlicher Schulverein lediglich die Stelle eines Käuzleins auf dem Dache hätte spielen müssen. Achtzig Mitglieder — so viele zählte der Verein anfänglich am Niederrhein und in der Grafschaft Mark — ist allerdings für diese schulreichen Lande keine große Zahl; ohne Zweifel würde dieselbe aber auch von vornherein schon größer gewesen sein, wenn nicht manche gute Leute infolge des vorerwähnten Nebels allerlei Gespenster zu sehen geglaubt hätten, oder wenn sie so weit mit ihrem christlichen Denken im reinen gewesen wären, um zu wissen, daß die christliche Wahrheit nicht gegeben ist, um tot geschwiegen zu werden.*)

---

*) Hier und da denken manche ältere Lehrer wohl mit einer Art von Sehnsucht an die Zeit zurück, wo die größeren freien Konferenzen noch keinen bestimmten Charakter an sich trugen. Dies hat eine gewisse Berechtigung, obwohl solche Konferenztage bekanntlich auch nicht immer idyllische Friedenstage waren. Aber die Zeiten solcher Versammlungen, wenn diese sich nicht lediglich auf äußere Zwecke der Wohlthätigkeit und Ähnliches beschränken, — die embryonischen Zeiten, wo für die Vereinigungen das Chaos Regel und Ordnung war, sind eben vorüber oder doch im Verschwindeu begriffen. Das läßt sich wahrnehmen und für Recht erkennen, ohne gerade an eine Scheidung durch christliche Grundsätze zu denken, schon vom rein philosophischen Standpunkte aus. In diesem Sinne sagt z. B. Professor Stoy (Encyklopädie, Methodologie und Litteratur der Pädagogik, 1. T. S. 5 ff.):

„Das Verlangen nach Einheit ist in der Menschennatur begründet. — Überall aber ist das Arbeiten und Ringen nach Vereinigung vergeblich, wo nicht die Grundbedingungen vorhanden sind — Übereinstimmung des Gedankenkreises."

„Darum also gehen gute Naturen zurück bis zu den letzten Quellen der Erkenntnis. — — Darum wendet der ernste Arbeiter von den meisten größeren oder kleineren pädagogischen Versammlungen und Konferenzen gleichgültig sich ab, weil sie der ernsten Bedingung ermangeln, einer gemeinsamen begrifflichen Grundlage." (Vgl. auch: Herbart, „Über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen, unter denen sie nützen können." Werke, Bd. 11. S. 415 ff.)

Neben den Vereinen am Niederrhein (Regierungsbezirk Düsseldorf) und in der Grafschaft Mark entstand auch ein solcher in Minden-Ravensberg und am preußischen Oberrhein (Regierungsbezirk Koblenz). Der Minden-Ravensbergische hat mit dem Niederrheinischen durch die sechzehn Jahre hindurch wacker stand gehalten, während der Oberrheinische schon nach etlichen Jahren vom Erdboden verschwunden war, und der Märkische seit der Mitte der fünfziger Jahre zu kränkeln begann und schier am Sterben zu sein schien.

Werfen wir nun einen Blick auf die Ziele und Bestrebungen des Vereins.

Nach schuldiger Pflicht war man vor allem bemüht, sich gegenseitig in dem guten Bekenntnisse zu stärken, und in der demgemäßen Schularbeit zu fördern. Dazu haben die allgemeinen Versammlungen, die anfangs halbjährlich, später nur jährlich stattfanden, gute Dienste geleistet. In den erstern Jahren vereinigten sich die Mitglieder in den kleinern Kreisen auch zu monatlichen Zusammenkünften. Wer sich an diesen kleinern und jenen größeren Konferenzen so beteiligt hat, wie es sich gebührt, nämlich mit dem redlichen Sinne, nach Kräften zu geben und zu nehmen, wird mit dem Referenten gern bezeugen, daß er niemals ohne Segen, ohne Anregung von dannen gegangen ist. Dem Evang. Lehrerverein und seinen Versammlungen verdanken wir es auch, daß jetzt seit acht Jahren ein „Evang. Schulblatt" auf dem Plan ist. Als die Zahn'sche „Schul-Chronik" 1851 mit ihrem 7. Jahrgange zu erscheinen aufgehört hatte, wurde in den Vereinsversammlungen der Wunsch wach erhalten und immer lebendiger angeregt: wir müssen wieder ein Schulblatt haben, ein Blatt, das entschieden für die Pflicht, aber ebenso freimütig auch für das Recht der christlichen evang. Schule Zeugnis giebt. Infolge dieser Wünsche und Mahnungen wurde dann endlich Hand angelegt; im Juli 1857 begann das Evang. Schulblatt seinen Lauf, der nunmehr schon durch acht Jahrgänge mit stets steigender Teilnahme fortgesetzt worden ist. — Neben dem, was dem Schulgebiet dienen sollte, haben sich viele Vereinsgenossen auch an anderen christlichen Missions-Bestrebungen beteiligt, namentlich an solchen, welche auf Förderung der Jugenderziehung gerichtet sind. Bekanntlich finden sich die sog. Jünglings- oder Gesellen-Vereine, diese hoffnungsreichsten Institute der neuern Zeit, nirgend zahlreicher als in Rheinland-Westfalen, ebenso haben die sog. „Erziehungsvereine," welche arme und verwahrloste Kinder in guten Familien unterzubringen suchen, hier eine große Verbreitung. An der Gründung und Pflege dieser beiden Institute sind viele Lehrer wacker mit thätig gewesen, und ohne die Hilfe der Lehrer

würden dieselben hier zu Lande schwerlich eine solche Verbreitung gefunden haben. In der Geschichte der Jünglings- und Erziehungsvereine hat der Evangel. Lehrerverein ebenfalls Zeugnisse stehen, deren er sich nicht zu schämen braucht, wie denn im Komitee des rheinisch-westfälischen Jünglingsbundes von Anfang an auch der Lehrerstand vertreten gewesen ist. Freilich erinnert sich Referent noch sehr wohl, in den Generalversammlungen der Jünglingsvereine anfänglich auch häufig Lehrer als Deputierte gesehen zu haben, die nicht dem Evang. Lehrervereine angehörten; die meisten schienen jedoch an diesen Instituten nur sich so beteiligt zu haben, wie man sich an einer Modesache beteiligt, denn später kehrten sie den Jünglingsvereinen den Rücken zu, und man konnte sie wohl in ganz anderer Gesellschaft antreffen.

Sogenannte Wohlthätigkeitszwecke (z. B. die Sorge für Lehrerwaisen u. s. w.) gehörten bisher nicht zu den Hauptanliegen des Evang. Lehrervereins, weil in dieser Beziehung, namentlich am Niederrhein, schon auf andern Wegen viel geschieht. Doch wo es not that, ist man auch helfend bei der Hand gewesen. So hat z. B. der niederrheinisch-märkische Verein mehrere Jahre lang eine Lehrerwaise unterhalten, was einen jährlichen Kostenaufwand von 70—80 Thlrn. erforderte. Nach § 3 der Statuten kann der Verein jeden Augenblick auch die Aufgaben eines Wohlthätigkeitsvereins aufnehmen, wenn dies allgemein gewünscht wird.*)

Mit Fleiß ist der Evang. Lehrerverein von Anfang an darauf bedacht gewesen, auch mit gleichgesinnten Kollegen in andern Gegenden in Verkehr zu treten, und sie zur Gründung ähnlicher Vereine aufzumuntern. So traten wir auch in Verbindung mit dem Central-Ausschuß für innere Mission; und mit Hülfe des letztern wurde dann bei Gelegenheit des Kirchentages auch jedesmal eine sog. Sektionsverhandlung über Schulangelegenheiten veranstaltet, insbesondere auch zu dem Zwecke, zur Gründung christlich-evangelischer Lehrervereine anzuregen, oder falls ein solcher schon bestände, mit demselben einen brüderlichen Verkehr anzuknüpfen. Diese Bestrebungen hatten jedoch nicht den gewünschten Erfolg; Referent wenigstens weiß nicht, daß durch Anregung dieser Kirchentagsverhandlungen irgendwo ein Evang. Lehrerverein zustande gekommen ist. Wie es schien, waren in den meisten deutschen Gegenden die Zeit und die Personen noch nicht reif für ein solches Werk. Nicht einmal die Pastoren schenkten unsern

---

*) Wo der obige Bericht ins Detail eingeht, bezieht er sich vorwiegend auf die niederrheinisch-märkische Abteilung des Vereins. In Minden-Ravensberg ist man in einem Stücke der hiesigen Abteilung vorangeeilt: seit Jahren besteht dort schon eine freie Aspirantenschule in Verbindung mit der Rettungsanstalt in Schildesche bei Bielefeld.

Neben den Vereinen am Niederrhein (Regierungsbezirk Düsseldorf) und in der Grafschaft Mark entstand auch ein solcher in Minden-Ravensberg und am preußischen Oberrhein (Regierungsbezirk Koblenz). Der Minden-Ravensbergische hat mit dem Niederrheinischen durch die sechzehn Jahre hindurch wacker stand gehalten, während der Oberrheinische schon nach etlichen Jahren vom Erdboden verschwunden war, und der Märkische seit der Mitte der fünfziger Jahre zu kränkeln begann und schier am Sterben zu sein schien.

Werfen wir nun einen Blick auf die Ziele und Bestrebungen des Vereins.

Nach schuldiger Pflicht war man vor allem bemüht, sich gegenseitig in dem guten Bekenntnisse zu stärken, und in der demgemäßen Schularbeit zu fördern. Dazu haben die allgemeinen Versammlungen, die anfangs halbjährlich, später nur jährlich stattfanden, gute Dienste geleistet. In den erstern Jahren vereinigten sich die Mitglieder in den kleinern Kreisen auch zu monatlichen Zusammenkünften. Wer sich an diesen kleinern und jenen größeren Konferenzen so beteiligt hat, wie es sich gebührt, nämlich mit dem redlichen Sinne, nach Kräften zu geben und zu nehmen, wird mit dem Referenten gern bezeugen, daß er niemals ohne Segen, ohne Anregung von dannen gegangen ist. Dem Evang. Lehrerverein und seinen Versammlungen verdanken wir es auch, daß jetzt seit acht Jahren ein „Evang. Schulblatt" auf dem Plan ist. Als die Zahn'sche „Schul-Chronik" 1851 mit ihrem 7. Jahrgange zu erscheinen aufgehört hatte, wurde in den Vereinsversammlungen der Wunsch wach erhalten und immer lebendiger angeregt: wir müssen wieder ein Schulblatt haben, ein Blatt, das entschieden für die Pflicht, aber ebenso freimütig auch für das Recht der christlichen evang. Schule Zeugnis giebt. Infolge dieser Wünsche und Mahnungen wurde dann endlich Hand angelegt; im Juli 1857 begann das Evang. Schulblatt seinen Lauf, der nunmehr schon durch acht Jahrgänge mit stets steigender Teilnahme fortgesetzt worden ist. — Neben dem, was dem Schulgebiet dienen sollte, haben sich viele Vereinsgenossen auch an anderen christlichen Missions-Bestrebungen beteiligt, namentlich an solchen, welche auf Förderung der Jugenderziehung gerichtet sind. Bekanntlich finden sich die sog. Jünglings- oder Gesellen-Vereine, diese hoffnungsreichsten Institute der neuern Zeit, nirgend zahlreicher als in Rheinland-Westfalen, ebenso haben die sog. „Erziehungsvereine," welche arme und verwahrloste Kinder in guten Familien unterzubringen suchen, hier eine große Verbreitung. An der Gründung und Pflege dieser beiden Institute sind viele Lehrer wacker mit thätig gewesen, und ohne die Hilfe der Lehrer

würden dieselben hier zu Lande schwerlich eine solche Verbreitung gefunden haben. In der Geschichte der Jünglings- und Erziehungsvereine hat der Evangel. Lehrerverein ebenfalls Zeugnisse stehen, deren er sich nicht zu schämen braucht, wie denn im Komitee des rheinisch-westfälischen Jünglingsbundes von Anfang an auch der Lehrerstand vertreten gewesen ist. Freilich erinnert sich Referent noch sehr wohl, in den Generalversammlungen der Jünglingsvereine anfänglich auch häufig Lehrer als Deputierte gesehen zu haben, die nicht dem Evang. Lehrervereine angehörten; die meisten schienen jedoch an diesen Instituten nur sich so beteiligt zu haben, wie man sich an einer Modesache beteiligt, denn später kehrten sie den Jünglingsvereinen den Rücken zu, und man konnte sie wohl in ganz anderer Gesellschaft antreffen.

Sogenannte Wohlthätigkeitszwecke (z. B. die Sorge für Lehrerwaisen u. s. w.) gehörten bisher nicht zu den Hauptanliegen des Evang. Lehrervereins, weil in dieser Beziehung, namentlich am Niederrhein, schon auf andern Wegen viel geschieht. Doch wo es not that, ist man auch helfend bei der Hand gewesen. So hat z. B. der niederrheinisch-märkische Verein mehrere Jahre lang eine Lehrerwaise unterhalten, was einen jährlichen Kostenaufwand von 70—80 Thlrn. erforderte. Nach § 3 der Statuten kann der Verein jeden Augenblick auch die Aufgaben eines Wohlthätigkeitsvereins aufnehmen, wenn dies allgemein gewünscht wird.*)

Mit Fleiß ist der Evang. Lehrerverein von Anfang an darauf bedacht gewesen, auch mit gleichgesinnten Kollegen in andern Gegenden in Verkehr zu treten, und sie zur Gründung ähnlicher Vereine aufzumuntern. So traten wir auch in Verbindung mit dem Central-Ausschuß für innere Mission; und mit Hülfe des letztern wurde dann bei Gelegenheit des Kirchentages auch jedesmal eine sog. Sektionsverhandlung über Schulangelegenheiten veranstaltet, insbesondere auch zu dem Zwecke, zur Gründung christlich-evangelischer Lehrervereine anzuregen, oder falls ein solcher schon bestände, mit demselben einen brüderlichen Verkehr anzuknüpfen. Diese Bestrebungen hatten jedoch nicht den gewünschten Erfolg; Referent wenigstens weiß nicht, daß durch Anregung dieser Kirchentagsverhandlungen irgendwo ein Evang. Lehrerverein zustande gekommen ist. Wie es schien, waren in den meisten deutschen Gegenden die Zeit und die Personen noch nicht reif für ein solches Werk. Nicht einmal die Pastoren schenkten unsern

*) Wo der obige Bericht ins Detail eingeht, bezieht er sich vorwiegend auf die niederrheinisch-märkische Abteilung des Vereins. In Minden-Ravensberg ist man in einem Stücke der hiesigen Abteilung vorangeeilt: seit Jahren besteht dort schon eine freie Aspirantenschule in Verbindung mit der Rettungsanstalt in Schildesche bei Bielefeld.

Bemühungen eine sonderliche Teilnahme, obwohl sie über die verkehrte Richtung des Lehrerstandes öffentlich und sonderlich genug zu klagen wußten. Wir wurden auch bald inne, daß solche „Sektionsverhandlungen" in früher Morgen- oder später Abendstunde nicht ausreichten, um den Sinn für eine christliche Schulmission wecken und anregen zu können; deshalb stellten wir auf dem Kirchentag in Bremen durch die Direktoren Zahn und Ph. Wackernagel an den Vorstand des Kirchentages den Antrag, von den vier Verhandlungstagen einen Tag ausdrücklich und ausschließlich zur Besprechung von Schulangelegenheiten zu bestimmen. Es scheint aber — wie soll man sagen? — über der Schule oder über dem Kirchentage oder über dem Verhältnis der Schule zur Kirche — ein eigentümlicher Unstern zu schweben. Offenbar war durch jenen Antrag ein guter Anlaß gegeben, wenigstens auf dem Gebiete des freien Verkehrs die Schule mit der Kirche und der innern Mission durch ein thatsächliches, öffentliches Zeugnis in Verbindung zu bringen, in eine Verbindung, die ohne Zweifel für die Kirche mindestens ebenso viel gute Früchte verhieß als für die Schule. Man sollte glauben, der Vorstand und die Versammlung des Kirchentages würden den Antrag mit beiden Händen freudig ergriffen haben. Aber nein, man wollte zwar gern auf jedem Kirchentage regelmäßig auch eine Schulfrage auf die Tagesordnung bringen, aber einen ganzen Tag für die Schulangelegenheiten zu bestimmen und so gleichsam diesen eine selbständige Stelle neben den Angelegenheiten der Kirche und der innern Mission zu gewähren, — das lehnte man freundlichst ab. Es sieht nicht so aus, als ob durch diese Ablehnung der Kirchentag sich gut bedient habe: bekanntlich hat das Interesse an dieser kirchlichen Versammlung seit etlichen Jahren in manchen (streng konfessionellen) Kreisen merklich abgenommen, was noch merklicher werden würde, wenn nicht zugleich der Kongreß für innere Mission mit dem Kirchentage verbunden wäre. Durch die Einfügung eines Schultages dagegen — als des dritten im Bunde — würde der Kirchentag in eine neue Verbindung mit dem Volksleben getreten sein, und „eine dreifache Schnur reißt nicht." Das ist nun vorbei; die christlichen Lehrervereine sehen sich jetzt auf andere, auf selbständige Wege angewiesen. Wenn über kurz oder lang ein deutscher evangelischer Schultag sich darstellen kann, so wird er ohne Zweifel selbständig, nicht an der Seite des Kirchentages stehen. Ob jemand dieses oder jenes für wünschenswerter halten will, das gilt jetzt gleichviel; die Sache steht nun einmal wie sie steht: es scheint eben ein Unstern über dem Verhältnis der Kirche zur Schule zu schweben; es ist also gewandt.

Zwei andere nicht unbedeutsame Schritte des Evang. Lehrervereins hatten einen ähnlichen ungünstigen Erfolg. Im Jahre 1849 vereinigten

sich die rheinischen Mitglieder zu einer Eingabe an die Provinzial-Synode, um die Frage von der Einordnung des Schulstandes in den kirchlichen Organismus, die auf der Provinzial-Synode 1847 bereits besprochen worden war, von neuem anzuregen: es wurde nämlich gewünscht, daß der Schulstand als solcher sowohl im Ortspresbyterium, wie auf der Kreis- und Provinzial-Synode eine angemessene Vertretung finden möge. Obwohl einige der Synodalen — z. B. die H. H. Dr. Landfermann, Pastor Fabricius und Sup. Back — den Antrag der Lehrer lebhaft unterstützten, so wurde dennoch diese Angelegenheit auf gelegene Zeiten vertagt und ruht seit 16 Jahren in den Synodalakten.

Eine zweite Eingabe des Evang. Lehrervereins an die Provinzial-Synode (im Jahre 1851) betraf den Religionsunterricht und wünschte, daß die christliche Unterweisung in der Schule zu dem des Pfarrers in die rechte Harmonie gesetzt werde. Es gab nämlich Schulen, wo die Kinder neben der biblischen Geschichte, den Kirchenliedern und Psalmen erstlich den kleinen lutherischen Katechismus, dann einen großen sog. Leitfaden (resp. den Heidelberger Katechismus) und endlich noch ein voluminöses Diktat des Pfarrers (im Konfirmandenunterricht) lernen mußten; es gab gemischte Schulen, wo durch die verschiedenen Konfessionen sechs, sieben und noch mehr kirchliche Lehrbücher im Gebrauche waren; es kam ferner häufig vor, daß der Pfarrer auf die in der Schule gelernten Kirchenlieder und Psalmen gar keine Rücksicht nahm und nun den Kindern in ungemessener Weise neue Lieder zu memorieren aufgab u. s. w. Durch die Eingabe der Lehrer kam nun diese Unordnung endlich einmal öffentlich zur Sprache und, wie es anfangs schien, nicht ohne Erfolg. Infolge dieser Verhandlungen traten nämlich später in vielen Kreisen die Lehrer und Pfarrer zusammen, um gemeinsam ein sicheres Minimum von zu lernenden Kirchenliedern u. s. w. festzustellen. Doch nahm die Entwicklung dieser Angelegenheit einen sehr langsamen Verlauf, denn nach drei Jahren war noch immer keine kirchliche Regulierung des Religionsunterrichts vorhanden. Wiederum kam der Staat der Kirche zuvor: durch das Regulativ vom 3. Oktober wurde wenigstens festgestellt, was im Schulunterricht gelehrt werden sollte, obwohl auch damit noch nicht alle Unordnung abgestellt ist. Die andere Seite der Frage aber, welche die Eingabe der Lehrer angeregt hatte, die Regulierung des Katechumenen- und Konfirmanden-Unterrichts, damit der Unterricht des Lehrers und des Pfarrers harmonisch ineinander greife, ist noch heute nicht erledigt. Sie ruht ebenfalls in den Synodalakten.

Ein Hauptarbeitsfeld sah der Verein von vornherein in der Pflege

der häuslichen Erziehung und des christlichen Lebens überhaupt innerhalb der einzelnen Schulgemeinde. Indem in den Versammlungen stets an dieses Hauptwerk gemahnt wurde, läßt sich schon voraussetzen, daß in der Stille manches gewirkt worden ist, was sich der öffentlichen Kunde oder Bekanntmachung entzieht. Doch kann auch einiges erzählt werden: So haben es sich manche Lehrer angelegen sein lassen, die Familien ihres Schulbezirks fleißig zu besuchen, namentlich auch die Kranken, zumal die kranken Kinder; es sind Schriften über Erziehung beschafft und verbreitet worden. Andere sind noch einen Schritt weiter gegangen, indem sie in ihrer Schulgemeinde einen Verein, etwa unter dem unscheinbaren Namen „Lese-Verein", gründeten, der sich wöchentlich einmal versammelte, wobei dann je nach Umständen etwas Nützliches gelesen und besprochen, oder das Beste der Schule beraten, oder für die Beschaffung von Lehrmitteln für arme Kinder gesorgt, kurz, wo unter einer möglichst unscheinbaren Firma mancherlei Gutes ins Werk gesetzt wurde. Referent weiß z. B. von einem solchen Vereine, der ebensogut Erziehungsverein, Bibelkränzchen, politischer Klub, Gesangverein, Bildungsverein u. s. w. hätte heißen können, indem an den verschiedenen Gesellschaftsabenden bald der eine, bald der andere der Gegenstände, welchen die vorstehenden Namen andeuten, an die Reihe kam. Es läßt sich vermuten, daß die Teilnahme an den verschiedenen Abenden und Gegenständen eine verschiedene war; so z. B. kamen am Gesangabend fast nur jüngere Leute, die für ihre Gesangbedürfnisse auch eine besondere Kasse führten. Im übrigen war die Beteiligung doch nicht so schwankend, wie man vermuten könnte. Eigentümlich war auch die mannigfaltige sociale Stellung der Mitglieder: da saßen in bunter Reihe Kaufleute, Handwerker, Landwirte und Gesellen und zwar auf denselben Bänken, auf denen am Tage ihre Kinder in gleicher bunter Reihe gesessen hatten. In den Zusammenkünften wurde übrigens — zur Einleitung in die Besprechung — sehr wenig gelesen. Der Lehrer hatte bald gemerkt, daß darin zu wenig Anregung war: deshalb mußte er sich nach Kräften zu freien mündlichen Mitteilungen rüsten, auch dann, wenn er aus einem Buche oder einer Zeitschrift etwas vorlas. Aus einer kleinen Bibliothek, die nach und nach angesammelt worden war, konnte jeder sich Bücher oder Zeitschriften zum Lesen mit nach Hause nehmen. — Es liegt auf der Hand, daß ein so gearteter Verein an die Zeit, die Kraft und die innere Haltung des Lehrers nicht unbedeutende Ansprüche macht; und wer ein solches Werk anfängt, wird gewiß wohlthun, vorher die Kosten zu überschlagen, ob er es auch habe hinauszuführen. Darum soll sich aber doch niemand abschrecken lassen. Es kommt vor allem darauf an, daß man in Bescheidenheit, ohne Rumor und Posaunenblasen die

Sache angreife; dann kann Gottes Segen auch geringen Mitteln reichen Erfolg schenken.

Nach diesem Blick auf die verschiedenen Bestrebungen, die durch den Verein aus seiner Mitte hervorgegangen sind, würde es nicht unpassend sein, auf diejenigen Stellen hinzuweisen, wo noch namhafte unerledigte Aufgaben stehen, oder gar solche, die als unbesehene nicht einmal in Angriff genommen worden sind. Wir beschränken uns hier auf ein paar Fingerzeige.

Was neben der Schule immer als das Hauptarbeitsfeld des Vereins angesehen worden ist: das Familienleben, die häusliche Erziehung und die der Schule entwachsene Jugend, — da wird er auch fort und fort die meisten unbesehenen und unerledigten Aufgaben zu suchen haben. So ist vom Beginn des Vereins an jahraus jahrein überlegt worden, wie sich eine kleine Zeitschrift zur Förderung des häuslichen Lebens und der Kinderzucht herstellen lasse; Plan und Entschluß ist seit langem — sozusagen, bis zum Pünktchen über dem i — fertig gewesen. Aber es fehlte je und je ein Etwas, und jetzt nach 16 Jahren ist das langersehnte Blättchen noch immer nicht da. — Es fehlt ferner noch viel daran, daß in jedem Schulbezirk für die konfirmierte Jugend ein Jünglingsverein oder etwas Ähnliches bestehe. Und was für Lücken und wüste Plätze muß man in unserm Volksleben gewahren, wenn man nach den Grundbedingungen eines gesunden Familienlebens und einer rechten Erziehung fragt: nach der Hausandacht und der Sonntagsfeier? Und was weiß man zu raten und zu thun für gute Jugendfeste und Jugendspiele, und für Spiele und Feste der Erwachsenen, darin Leib und Seele sich wirklich erholen können? Was auch der eine und andere in diesen Beziehungen versucht oder ausgerichtet haben mag, — ein sicherer Boden für solche Bemühungen innerhalb des Schulbezirks läßt sich nach meiner Überzeugung nicht gewinnen, wenn es dem Lehrer nicht gelingt, den Kern der Schulgemeinde in eine Art von schlichtem Verband — heiße er nun „Lese-Verein“ oder wie immer — zu bringen, in und mit dem nach und nach ins Werk gesetzt wird, was zur Genesung des kranken Volkslebens dienen soll; aber vergessen wir nicht, bescheiden und ohne Rumor und Posaunenblasen anzufangen. In und neben diesem Verein — wir wollen ihn nochmals „Lese-Verein“ heißen und an die bekannten norwegischen und schwedischen „Leser“ erinnern — wird auch eine passende Stelle für einen Jünglingsverein sein, falls ein solcher nicht schon für die gesamte Kirchengemeinde besteht.

Noch auf eine andere empfindliche leere Stelle wollen wir zum Schluß hindeuten, namentlich für die niederrheinische Abteilung des Evang. Lehrervereins. Wie oben berichtet, hat der Verein von Anfang an nach der Kirche hingeblickt, wenn er in den öffentlichen Verhältnissen des Schulwesens etwas gebessert zu sehen wünschte; welche Resultate dabei erreicht worden sind, ist auch bereits erwähnt. Durch dieses erwartungsvolle Hinschauen nach dem Kirchenregiment ist leider der Blick von dem, was von dem Staate und den socialen Zuständen abhängt, zu sehr abgelenkt worden. Von Petitionen an den Landtag und die Staatsregierung ist inmitten des Evang. Lehrervereins niemals die Rede gewesen. Und doch hätte gerade der niederrheinische Lehrerstand alle Ursache gehabt, sich hier zu rühren. Selbstverständlich denke ich nicht an politische Agitation, sondern an etwas ganz anders; jeder niederrheinische Leser wird schon wissen, was gemeint ist. Hierzulande haben wir etliche Stücke in unserer Schulverfassung und Schuleinrichtung, die mit aller Sorgfalt konserviert zu werden verdienen, weil es ihnen vorzugsweise zu danken ist, daß nicht, wie anderwärts wohl die Rede geht, „Schulmeister“ und „Unzufriedenheit“ unzertrennliche Begriffe geworden sind; durch die namentlich auch der Schulstand im ganzen eine innere und äußere Haltung gewonnen hat, über die sich ein Freund der Schule nur freuen kann. Zu diesen hergebrachten guten Einrichtungen*) rechnen wir erstlich: daß wir im wesentlichen wirkliche (Lokal-)Schulgemeinden haben, indem jeder Schulbezirk seine besondere Schule besitzt und bei der Wahl des Lehrers in erster Stelle mitwirkt; zweitens: daß jede mehrklassige Schule ihren Dirigenten (Hauptlehrer) hat, dessen Einfluß auf das einheitliche Wirken des Lehrerkollegiums noch bedeutend verstärkt wird dadurch, daß er bei der Anstellung der anderen Lehrer in erster Linie sich beteiligen kann; drittens: daß das Einkommen der Schulstelle nicht aus einer einzigen Quelle fließt, sondern teils durch die Schulgemeinde (Schulgeld, was jedoch nicht überall vom Lehrer selbst erhoben wird), teils durch die größere, bürgerliche Gemeinde beigebracht wird. Leider hat man diese und noch andere der hergebrachten guten Einrichtungen an manchen Orten, besonders in Städten abgeschafft oder läßt sie durch ein gleichgültiges Gehenlassen, man möchte fast sagen, systematisch verfallen. Ist es aber recht, ist es insonderheit für den Evang. Lehrerverein recht, einem solchen Verfall ruhig zuzusehen? Ist es reiner Zufall, daß der Evang. Lehrerverein in den meisten Städten, welche die hergebrachte Schulverfassung in Hauptsachen verlassen haben (Wesel, Krefeld, Lennep u. s. w.),

*) Diese Einrichtungen sind genauer beschrieben und beleuchtet in des Verfassers letzter Schrift: Das Fundamentstück einer gerechten und gesunden Schulverfassung.
D. H.

von Anfang bis heute fast nicht die geringste Teilnahme hat gewinnen können? Ist es für die Schule unerheblich, ob der Lehrer durch ein Gremium der Schulgemeinde oder (wie z. B. in Elberfeld) von einer großen städtischen Schulkommission gewählt wird, unter deren Mitgliedern vielleicht niemand bei der betreffenden Schule direkt beteiligt ist? Wer nicht selber diesen Unterschied ausdenken kann, der erkundige sich nur einmal näher an Ort und Stelle. Und — um auch auf die Bedeutung des oben berührten dritten Stückes aus der Schulverfassung ein wenig mit dem Finger zu zeigen —: ist es unerheblich, aus welchem Seckel die Schuldotation fließt? und wo der Quellen glücklicherweise zwei sind: darf man da nicht wünschen, daß das Schulgeld ermäßigt und dagegen das aus der Kommunalkasse fließende Fixum erhöht werde? Als einst jemand diesen und einen ähnlichen Wunsch an höherer Stelle zur Sprache brachte, hieß es zurück: diese Vorschläge seien socialistischer Natur. Jawohl; aber wer, der etwas weiter denkt, als ihm gewöhnlich vorgesagt wird, wer begreift denn noch nicht, daß das, worüber der Volksschulstand seit langem klagt, — betreffe es nun die Dotation, oder seine sociale Stelle, oder die Art des Schulregiments — der Hauptsache nach mit der „socialen Frage", der „Arbeiterfrage", dem „Recht des vierten Standes", oder wie man die Sache nennen mag, im wesentlichen eng zusammenhängt?*) — Wir dürfen hier diesen socialen Gegenstand nicht weiter verfolgen, weil unser Blatt keine politische Zeitschrift ist. Aber wer Verstand hat, der gebrauche ihn doch! Die Sache liegt ganz anders, als der ordinäre „Fortschritt" und seine ordinären Gegner wissen oder glauben machen wollen. Insbesondere möge auch der Evang. Lehrerverein an die gezeigte leere Stelle in seinen Bestrebungen mehr denken als bisher. Muß es denn dabei bleiben, daß in öffentlichen Dingen fort und fort nur der advocatus diaboli sich zum Sachwalter der Zurückgesetzten aufwirft? (Spr. Sal. 31, 8. 9.)

Indem unser Bericht sich der jüngsten Vergangenheit des Evangel. Lehrervereins nähert, haben wir einen Punkt hervorzuheben, der uns vor allem andern bedeutsam erscheint, sowohl für den Verein selbst, als für andere Gegenden, wo man ähnliche Vereine hat oder zu gründen gedenkt. Wie alle guten menschlichen Unternehmungen, so hat auch unser Evang. Lehrerverein eine Zeit der Prüfung, der Sichtung, der Dürre durchmachen müssen. „Er führte dich in die Wüste, daß er dich demütigte und versuchte, auf daß kund würde, was in deinem Herzen wäre, — er ließ dich hungern und speisete dich mit Manna, auf daß er dir kund thäte,

*) Das ist 1866 geschrieben! D. H.

daß der Mensch nicht lebe vom Brot allein, sondern von einem jeglichen Wort, das aus dem Munde des Herrn gehet" (5. Mos. 8, 2. 3). Das ist ein Stück der Geschichte aller Christen. — Man wird schon vermuten, daß der Verein vorwiegend in seiner Jugendzeit, etwa in den ersten 5—6 Jahren am rührigsten und rüstigsten war. Damals fand er noch viel Widerspruch, und der Widerspruch regt bekanntlich an. Gerade in den ersten Jahren wuchs die Zahl der Mitglieder rasch an; die Jahresversammlung wurde zahlreich besucht, und die in denselben vorkommenden Berichte gaben Kunde, daß auch viele der einzelnen Mitglieder in ihrem Bereiche rege und rührig waren. In den meisten Distrikten entstanden Kreiskonferenzen, die sich monatlich oder vierteljährlich versammelten; sie befaßten sich vorzugsweise mit dem, was auch in den amtlichen Konferenzen besprochen wird, und etwa noch mit dem, was ins Gebiet der innern Mission einschlägt. Damals war es auch, wo der Vorstand sich bemühte, in andern Gegenden die Gründung ähnlicher Vereine anzuregen, und zu diesem Behufe die Kirchentage besuchte; in jene ersten Jahre fallen auch die erwähnten Anträge an die rheinische Provinzialsynode.

Nach den Jahren 1854 oder 1855 wurde der Verein stiller, es wurde auch stiller im Verein: es begann eine Zeit der Erschlaffung, der Dürre, der Mattigkeit, natürlich nicht plötzlich, sondern nach und nach. Es soll das nicht heißen, das Vereinsleben sei ganz und gar in Stillstand geraten; nein, die Jahresversammlungen wurden regelmäßig gehalten, sie boten auch reichen Stoff zu Verhandlungen, auch fehlte es nicht an Beiträgen für die erwähnten Wohlthätigkeitszwecke. Doch aber traten auch die Symptome der Erschlaffung deutlich genug hervor. Die Teilnahme an den Jahreskonferenzen nahm merklich ab. Noch schlimmer war es, daß die kleinen Kreiskonferenzen nach und nach aufhörten und zwar ohne Ausnahme überall.

Wir werden jetzt der Frage näher treten müssen, wo die Ursachen dieser Erschlaffung zu suchen sind. Indem Referent hier nur einzelne Andeutungen geben kann, möchte er doch den Wunsch aussprechen, daß man innerhalb des Vereins dieser Frage noch etwas weiter nachdenken wolle; „stete unaufhörliche Buße" ist Kennzeichen und Lebensbedingung wie der evangelischen Kirche,*) so auch eines echten Evangelischen Lehrervereins. Etwa in der Mitte der fünfziger Jahre äußerte ein Lehrer, der nicht zum Evang. Lehrerverein gehörte, gelegentlich gegen den Referenten: „Der gesamte Lehrerstand ist in Lethargie versunken." Referent glaubte damals

*) Vgl. die nachgelassene Schrift: Zur Ethik, wo dieser Gedanke zur principiellen Durchführung gelangt. Ges. Schr. XI, S. 19 ff. D. H.

das Beiwort „gesamte“ bestreiten zu dürfen; doch aber hatte jener Ausruf nicht ganz unrecht. Je unberechtigter der Rausch (1848), desto berechtigter der Katzenjammer. Es mag also wohl sein, daß von jener „gesamten“ Lethargie auch auf den Evang. Lehrerverein etwas übergegangen war, obwohl er ja im Gegensatz zu der 1848er Überspanntheit entstanden war. Wir werden indessen die eigentlichen erschlaffenden Ursachen tiefer und zwar auf dem Boden des Vereins selbst suchen müssen.

Vorab wirkte es entmutigend auf den Verein zurück, daß die Hoffnung, es würden auch in andern deutschen Gegenden ähnliche Lehrervereine sich bilden und mit dem hiesigen in belebenden Verkehr treten, immer mehr zu Grabe getragen werden mußte. Eine gleiche rückschlagende Wirkung hatte es, als der Kirchentag es ablehnte, zur Herstellung eines deutschen evangelischen Schultages die Hand zu bieten. Ein dritter ermattender Einfluß ging gerade von der Seite aus, von wo man die beste Unterstützung erwartet hatte, von der heimischen Kirche. Mit Freimütigkeit war der Verein wider ihre halben Freunde und offenen Feinde auf die Seite der Kirche getreten; mit Vertrauen hatte er seine Wünsche und Hoffnungen ihr entgegen getragen in den erwähnten beiden Anträgen, von denen der eine nichts anderes bezweckte, als was bereits namhafte Männer der Kirche selbst vorgeschlagen hatten, und von denen der andere aus dem offenkundigsten Bedürfnisse hervorgegangen war. Die Lehrer wußten sehr wohl, daß ein gutes Ding auch gute Weile haben will, zumal auf einem kirchlichen Gebiete, wo ein Oktroyieren von oben herab nicht statthaft ist. Auch muß gesagt werden, daß die beiden Anträge auf den betreffenden Synoden mit aller Freundlichkeit entgegengenommen wurden. Da indes schließlich der eine wie der andere ohne Resultat blieb, und auf den späteren Synoden nicht wieder von ihnen die Rede war: so ist begreiflich, daß dieses Erlebnis nicht geeignet sein konnte, das Vertrauen und die Freudigkeit des Lehrer-Vereins zu beleben. Ich erinnere mich freilich nicht, damals ein öffentliches Zeugnis aus der Mitte des Vereins über die Enttäuschung hinsichtlich dessen, was man von der Kirche gehofft hatte, gelesen zu haben; ohne Zweifel fehlt dieses Zeugnis aber nur deshalb, weil dem hiesigen Lehrerstande damals kein eigenes Organ in der Presse zur Verfügung stand. — Es ist auffällig, daß die beginnende Abschwächung des Vereinslebens mit dem Erscheinen der bekannten preußischen Schulregulative zusammenfällt. Und in der That, dieses Zusammentreffen ist nicht zufällig; diese Erlasse haben wirklich zur Ermattung des Vereins beigetragen, wie rätselhaft dies auch Fernstehenden klingen mag. Gewiß, wenn irgend wo, so mußte der Evang. Lehrerverein der Ort sein, wo man die guten Absichten, wie die guten Grundsätze der Regulative zu erkennen und zu

würdigen verstand. Nichtsdestoweniger erregten sie auch bei entschieden christlichgesinnten Lehrern so etwas wie Verstimmung. Sie kamen unerwartet, wie ein Blitz aus heiterem Himmel und dazu den rheinischen Lehrern etwas sehr ungelegen. Diese waren eben selbst damit beschäftigt, in Gemeinschaft mit den Pfarrern den Lehrstoff des christlichen Unterrichts festzustellen, und konnten hoffen, auf diese Weise nicht bloß für die Schule zu einem guten und ihnen zusagenden Lehrplan zu gelangen, sondern auch zu einem harmonischen Ineinandergreifen ihres und des pfarramtlichen Unterrichts. Wie oben schon erwähnt, fuhr das dritte Regulativ durch diese letztern Hoffnungen mitten hindurch, und auch für die ersteren bot es nicht den vollen Ersatz. Dazu kam eine Verstimmung hinsichtlich der beiden Regulative über die Lehrerbildung: man war am Niederrhein, zumal in den Industriedistrikten, gewöhnt, einen anderen Maßstab an die Lehrerbildung zu legen, als jene Verfügungen vorschrieben. Referent z. B. hat früher eine Weile eine gewöhnliche Landschulstelle gehabt, wo er aber schwerlich gewählt worden wäre, wenn er nicht imstande gewesen, im Französischen und Englischen Privatunterricht zu erteilen. Unter den Hauptlehrern meiner Nachbarschaft haben die meisten vor dem Seminar entweder eine Realschule vollständig oder bis zu Sekunda, oder ein Gymnasium bis zur selbigen Klasse durchgemacht, oder auf anderem Wege eine ziemlich entsprechende Vorbildung empfangen. Neben dem gut gebildeten Geschäftsmanne stehen also solche Lehrer mindestens ebenbürtig da, und sie werden auch im Publikum so taxiert. Was mußte nun dieses Publikum denken, und wie mußte den Lehrern ihm gegenüber zu Mute werden, als nun jedermann in der Zeitung lesen konnte, wie wenig hinfort von dem Aspiranten und Seminaristen an allgemeiner Bildung gefordert werden sollte? Gerade die Lehrer, welche es mit ihrem Beruf ernst gemeint hatten, fühlten die sociale Geltung ihres Standes empfindlich heruntergedrückt. Im Blicke auf gewisse höhere Unterrichtsbedürfnisse in hiesiger Gegend, hatten viele Lehrer stets gehofft, in den Seminarien, wenigstens in dem zu Mörs, werde noch die Einrichtung getroffen werden, daß diejenigen Seminaristen, welche bereits in fremden Sprachen gut vorgebildet wären, darin sich weiter fortbilden und beim Abgange vom Seminar oder eine Weile nachher auch das Examen pro schola machen könnten, damit die an so vielen kleinen Orten auftauchenden höheren Privatschulen sich mit der öffentlichen Elementarschule unter ein Haupt bringen ließen, eine Einrichtung, welche die Eltern nicht minder wie die Lehrer und der Schulstand überhaupt dankbar begrüßen würden. Auf solche Hoffnung mußte natürlich das erste und zweite Regulativ fast wie eine kräftige Maulschelle wirken, und der Schlag war um so empfindlicher, da das Mörser Seminar trotz der großen

Menge von Aspiranten schon seit langem eine so kleine Zahl von Seminaristen aufnahm, daß sie dem Bedürfnis bei weitem nicht genügte. Was Wunder, daß sich im hiesigen Lehrerstande das Gefühl verbreitete und durch die Regulative verstärkte, wir hier im Westen wohnten hinsichtlich der Schulbedürfnisse im preußischen Stiefkinder-Winkel. Der fernstehende Leser wolle gefälligst nicht vergessen, daß an dieser Stelle nicht die Regulative an sich getadelt werden sollen, sondern daß wir hier über die Winterperiode des Evang. Lehrervereins berichten und daher pflichtschuldig auch erzählen müssen, wie jene Verfügungen zur Erkältung der Gemüter beigetragen haben. Verstärkt wurde das alles noch dadurch, daß, während die Lehrer fast den Kopf hängen ließen, obwohl sie gewissenshalber niemals in das öffentliche Geschrei wider die Regulative eingestimmt haben, die Pastoren dagegen durchweg diese Erlasse so laut und freudig begrüßten, als hätten sie auch hierzulande aller Schulnot mit einem Schlage ein Ende gemacht. Mit dieser Freude hängt unzweifelhaft auch die Erscheinung zusammen, daß dem Evang. Lehrerverein ehedem viel mehr Teilnahme und Aufmunterung von kirchlicher Seite her geschenkt wurde, als später. Es machte dies den Eindruck, als ob dort geglaubt werde, die Regulative hätten alles Verkehrte und Verdrehte in der Schulwelt — Herzen und Köpfe und Sitten und Zustände — dergestalt zurechtgesetzt, daß mindestens der Evang. Lehrerverein gar überflüssig geworden sei. „Der Mohr hat seine Schuldigkeit gethan, — der Mohr kann gehen." Offenbar war die Schule wieder regierbar geworden — was sollte also noch fehlen? Referent ist übrigens weit entfernt zu glauben, daß dies die wirkliche Ansicht aller Pastoren gewesen wäre, — die echten Geistlichen dachten, wie er wohl weiß, gar viel anders —; aber so, gerade so trat dem Lehrer das, was man die öffentliche Meinung im Pastorenstande nennen könnte, entgegen.

Was vorhin von den Ursachen des winterlichen Zustandes unseres Vereins erwähnt wurde, ist alles äußerlicher Natur. Nicht mit Unrecht möchte einer hierbei denken: ein Verein, der gegen widrige äußere Angriffe so empfindlich ist und sich dadurch matt machen läßt, muß wohl noch nicht im rechten Boden oder nicht in der wünschenswerten Tiefe gewurzelt sein, wie geschrieben steht: „Und etliches fiel auf den Fels und ging bald auf; da aber die Sonne aufging, verdorrete es, dieweil es nicht tiefe Erde hatte." Der Erinnerer soll recht haben, obwohl es einem Menschenkinde, zumal einem, das sich ausgezeichnet zu haben meint, stark wider die Haare streicht, nicht ohne weiteres zum „guten Lande" gehören zu sollen, wenigstens zu dem, was dreißigfältige Frucht trägt. Es ist ja eine alte Mode, die auch das „bekehrte" Fleisch noch gern mitmacht, beim Gleichnis vom Sämann zu denken: das erste Wort, das vom harten Weg, geht den

Nachbar A, das zweite den Nachbar B, das dritte den Nachbar C an; aber das vierte, das gilt unzweifelhaft mir, — wie könnt' es anders sein? — ich bin ja „bekehrt“, wie jedermann weiß und sieht; man muß nur mäßiglich von sich halten, und auf der Bekehrtenbank sich nicht obenan setzen wollen. Gottlob! der Evang. Lehrerverein hat das „Gesetz nicht übel gedeutet,“ ist dem Worte der Wahrheit nicht aus dem Wege gegangen, um es an eine andere Adresse zu weisen. Die Prüfungs- und Sichtungszeit ist ihm gesegnet gewesen; er hat immer bessern Boden suchen gelernt, tiefer zu graben und tiefer zu wurzeln gestrebt. Nicht als ob an dem Boden seines ursprünglichen Bekenntnisses ein wenig von der „reinen Lehre“ gefehlt hätte; o nein, das Statut war gut und schön, und zwar gerade in der Zeit des „abnehmenden Lichtes“ war es immer ausführlicher, schöner, großartiger geworden, schöner und stattlicher als der Verein selber, so daß, als dieser wieder in die Zeit des „zunehmenden Lichtes“ gekommen war und die stattlichen Formen wirklich auszufüllen begann, wir es für verständiger hielten, zu den ersten einfachen Statuten zurückzukehren.*)

Wir sagten, der Verein hätte tiefer wurzeln gelernt. Man kann's auch anders fassen und sagen: er hat sich höhere Ziele zu setzen gesucht, und darum ist er gewachsen; denn „es wächst der Mensch mit seinen höheren Zwecken,“ oder, wie der Apostel sagt: „Strebet nach den besten Gaben u. s. w.“ — Man denke sich aber die Mittel und Wege dieses Höherstrebens nicht augenfällig und anspruchsvoll. Die Gesetze des Wachstums himmlischer Pflanzen sind eigentümlicher Art und sind es wert, daß man ihnen sinnig nachspürt. Wie der Evang. Lehrerverein aus der Mitte des Lehrerstandes selbst hervorgegangen ist, und in der ersten Periode seiner Entwicklung im wesentlichen auf seine eigenen Kräfte angewiesen war, wenig Unterstützung von außen erfuhr, namentlich auch niemals eine Aufmunterung von seiten des offiziellen Schulregiments erfahren hat: so ist auch der Impuls und die Belebung im zweiten Ent-

---

*) Ich bemerke dies auch, weil ein norddeutscher Freund, dem vor einiger Zeit unser schlichtes Statut zu Gesicht kam, darüber ein wenig den Kopf schüttelte und meinte, das Statut gebe doch zu wenig zu erkennen, was der Verein sei, was er thue und erstrebe. — Es ist übel, wenn eine Staatsverfassung schöner und mehrversprechender ist, als die Gesinnungen, Sitten und Zustände des Volkes selbst; das hat man seit 1789 zur Genüge erleben können. Das Sein darf hinter dem Schein nicht zurückbleiben, zumal bei Christenleuten. Wir haben es erlebt, daß ein erst zu gründender christlicher Lehrerverein mit einem Statut auftrat, das an Umfang und Reichhaltigkeit sich fast mit der deutschen Reichsverfassung von Anno 1849 messen konnte.

wicklungsstadium rein aus seiner Mitte hervorgegangen. Es muß dem Verein daran gelegen sein, die Thatsache ein für allemal festzustellen.

Was dem Vereine wieder zu rechtem Leben verholfen hat, ist, kurz zu sagen, das lebendige Gotteswort, die fleißige Beschäftigung mit der heiligen Schrift: das Mittel dazu waren die sog. „Bibelkonferenzen".*)

Diese kleinen Konferenzen gingen nicht aus einem vorher überlegten, umständlichen Plane, sondern wesentlich aus dem Gefühl eines inneren Bedürfnisses hervor; man dachte nicht daran, an anderen zu missionieren, sondern wollte sich selber nützen. In diesem Sinne verbanden sich im Jahre 1856 drei bergische Mitglieder des Evang. Lehrervereins, um alle vierzehn Tage einen ganzen freien Nachmittag der Besprechung eines Bibelabschnittes zu widmen. Sie hatten zwar, um zu ihrem Versammlungsort zu gelangen, einen ziemlichen Weg zu Fuß zurückzulegen, der namentlich im Winter oft beschwerlich war. Dies schreckte sie jedoch nicht ab; sie fingen rüstig an und haben treulich ausgehalten. Ehemals hatten sie näher zusammengewohnt und damals mit andern Kollegen, die ebenfalls zum Evang. Vereine gehörten, eine monatliche Kreiskonferenz gehabt. Wie überall war auch diese Kreiskonferenz längst eingegangen; ein Kollege war gestorben, ein zweiter in einen andern Kreis versetzt worden, und ein paar hatten andere Gemeinschaften liebgewonnen: nur zwei waren übrig geblieben, aber zu einem Kollegium gehören bekanntlich wenigstens drei. Als dieser dritte nun sich fand, war der Ring wieder geschlossen. Sie hätten nun wohl ihre Verhandlungen auf dem alten Fuße, wonach man nur die Schularbeit besprach, einrichten können; allein die Stimme ihres innersten Bedürfnisses gab andern Rat. Zudem hatten sie mittlerweile Erfahrungen gemacht. Was eine ernstlich angefaßte Schriftbesprechung zur Förderung des christlichen Lebens und auch zur Ausrüstung für den besondern Dienst in der Schule austragen kann, war ihnen schon im Verkehr mit ernsten Christen andern Standes deutlich geworden. Zudem war einer von ihnen schon früher an einer ähnlichen Konferenz beteiligt gewesen, die der Herr Pastor Jaspis in Elberfeld (nachher Generalsuperintendent in Pommern) gegründet hatte. Wer mit den trefflichen Schriften dieses Mannes bekannt ist, weiß, daß derselbe stets auf eine umfassende Verwertung der Bibel sowohl in den Schulen als in der Vorbildung und Fortbildung der Lehrer gedrungen hat. Demgemäß hatte er denn auch

*) Vgl. Ges. Schr. III, „Der Lehrerstand und die christl. Klassiker". S. 24 f.
D. H.

im Jahre 1854 die erwähnte Bibelkonferenz in Unterbarmen veranlaßt, zu der sich alle drei Wochen eine ziemliche Zahl von Lehrern aus Barmen und Elberfeld zusammenfand. Herr Pastor Jaspis verstand es, die Besprechung so interessant wie fruchtbar zu machen, und würde daher die Zahl der Teilnehmer ohne Zweifel sich stetig gemehrt haben, zumal die Lehrer nur an der höheren Begabung merkten, daß ein Pfarrer in ihrer Mitte war, indem derselbe auch nicht einmal als Vorsitzender, sondern nur als primus inter pares betrachtet sein wollte. Die Konferenz hat etwa ein Jahr lang bestanden. Als ihr Primus dann zum Primus der Pommerschen Geistlichen berufen wurde, löste sie sich leider wieder auf: die Konferenz hatte noch nicht so viel innern Zusammenhalt gewonnen, um ohne Leitung bestehen zu können.

Jene drei Freunde setzten, wie bemerkt, ihre Bibelkonferenzen treulich fort; fast ein ganzes Jahr lang blieben sie allein, neue Teilnehmer wollten sich in ihrem Kreise (Lennep) nicht finden. Das machte sie indes nicht irre; sie wußten, was sie wollten, und wurden immer gewisser, daß sie auf einem guten Wege seien. Etwa ein halbes Jahr nach Gründung dieser ersten Gemeinschaft, traten auch an einem anderen Orte (in Vohwinkel bei Elberfeld) etliche Mitglieder des Evang. Lehrervereins zu einer solchen Konferenz zusammen; hier war das Terrain günstiger, denn nach Jahresfrist hatte sich schon ein Kreis von 10—12 Kollegen zusammengefunden, darunter auch solche, die dem Evang. Lehrerverein noch nicht angehörten. Von da ab aber regte sich auch — bald heimlich, bald offen — viel Widerspruch gegen diese Konferenzen, obwohl sie ganz stille ihren Weg gingen, niemanden belästigten und selbst nicht einmal im Evang. Schulblatte von sich reden machten: die gute Sache sollte sich unter Gottes Segen selber Bahn brechen. Und es ist geschehen, wenn auch anfangs verhältnismäßig langsam. Nachdem aber an einem dritten, dann an einem vierten Orte sich ein Häuflein von Freunden der Schriftforschung zu sammeln begann, griff die Idee der Sache immer entschiedener durch: jetzt, neun Jahre nach jenem Anfang, ist das Gebiet des Evang. Lehrervereins, wenigstens am Niederrhein und in den nächstgelegenen Distrikten der Mark, mit einem Netz solcher Bibelgesellschaften überzogen. Auf einem Umwege hat also der große Verein seine früher verloren gegangenen kleinen Kreisverbände wiedergefunden, wofür er Gott danken möge; denn ohne solche kleine Gruppen ist eine über das Land zerstreute Gesellschaft mit einer alleinigen Jahresversammlung so wenig ein wirklicher Verein, als ein aufgeschütteter Steinhaufen ein Gebäude ist. Möchte man doch überall, wo die Gründung eines landschaftlichen Lehrervereins guter Art beabsichtigt

wird, sich diese Wahrheit zu nutze machen: man wird dann vielleicht langsamer, aber desto sicherer bauen.

Es wird jetzt wohlgethan sein, der *Idee* dieser Bibelkonferenzen, wie man hierzulande sie versteht, noch etwas näher zu treten, — den fernen Lesern zur Verdeutlichung der Sache und dem Evang. Lehrerverein zur Erinnerung, was er in diesen Instituten besitzt, und wie er sich dieselben immer mehr zu nutze machen kann. „*Ein jeder nehme wohl in acht, was ihn zu Ehren hat gebracht.*“ Wäre die christliche und näher die evangelische Kirche *des* stets eingedenk geblieben, wie und wodurch zunächst sie *gegründet* worden ist, so würde sie jetzt nicht so kopf- und herz- und gliederkrank sein.

Seit der christlichen Wiederbelebung des pädagogischen Gebietes ist es oft gesagt und fast zu einem Gemeinplatz geworden: *Die Bibel muß Grundlage der Volksbildung sein.* Sehr, sehr wahr; aber bevor dies realisiert werden mag, muß erst noch manches andere anders werden. Soll die heilige Schrift Grundlage der *Volksbildung* werden, so muß sie vorher auch Grundlage der *Lehrerbildung* sein. Auf diese beiden Ziele haben die preußischen Regulative bekanntlich mit Nachdruck hingewiesen und, sofern sie im *rechten Geiste* zur Ausführung gekommen, sind wir diesem Ziele auch näher gerückt. Allein es steht noch viel im Wege, was überwunden und weggeräumt werden muß. Vorab wird die Volksschule und die Bildung ihrer Lehrer erst dann fest und gerade auf ihrem Fundamente, der Bibel, stehen können, wenn auch die *höheren* Schulen — Gymnasien, Real- und höhere Mädchenschulen — fest und gerade auf dieses Fundament gestellt sind; denn wahre und falsche Theorien schreiten wie das Wasser von den Höhen zu den Niederungen fort, nicht umgekehrt. Es ist nicht wahr, ist auch in vorregulativischen Zeiten nicht wahr gewesen, — wie man angeklagt hat — daß die Volksschule *weiter* vom Evangelium abgewichen sei, als die höhern Bildungsanstalten: das *Umgekehrte* ist wahr und zwar heute kaum minder als ehedem. Ist denn damit alles zurecht gestellt, wenn an diesen Anstalten wöchentlich zwei Stunden Religionsunterricht und eine sog. Andacht abgehalten und die Schüler zum Kirchengehen befohlen werden?*) Ist's denn zu viel, wenn jemand fordert, daß jeder Ordinarius in seiner Klasse für die Andacht und die christliche Unterweisung verpflichtet sein, diese Pflicht *gern* über-

*) Referent ist allerdings der Meinung, daß in den höhern Schulen mehr Religionsstunden sein sollten oder wenigstens täglich eine Andacht im Anschluß an eine Bibellektion; doch will er seine aparte Ansicht gern preisgeben, wenn dagegen unumwunden gelten soll, was H. Thiersch sagt: „Es ist nicht zu wenig Religionsunterricht in den Schulen, sondern zu wenig Religion in den Lehrern.“

nehmen und sich um keinen Preis davon dispensieren lassen soll? Ist die Religion bloß Sache der Theologen, oder ist sie nicht vielmehr jedem Menschen, jedem Stande, jedem Fachlehrer ebenso nötig wie die frische Luft? Wenn Hufeland jedem leidlich Gebildeten zumutet, in seinem dreißigsten Jahre seinen Leib und dessen Gesundheitsbedingungen zu kennen: ist es dann zu viel, demselben auch zuzumuten, daß er wisse, wo und wie die Seele Heil und Frieden finden könne? und daß ein studierter Schulmann, welches Zeichens er auch sei, wisse, wie man Unmündige im Wege dieses Heils unterweise? Wir wissen wohl, solche Zumutungen würden den meisten Lehrern an den höhern Schulen höchst lächerlich klingen, so lächerlich, wie es vor 30—50 Jahren in den Ohren der Elementarlehrer geklungen hätte, wenn ihnen gesagt worden wäre, auf ihrem Stundenplan müsse für jeden Tag eine Religionsstunde verzeichnet sein, was doch jetzt Vorschrift ist. Es kommt einem eben alles lächerlich vor, was uns wider den Sinn streicht. „Wie sollen sie glauben, wovon sie nichts gehört haben? wie sollen sie hören ohne Prediger?“ — Obschon das Schulwesen nicht so ganz jung mehr ist, so giebt es doch verhältnismäßig noch wenige wissenschaftliche Werke über Pädagogik und Didaktik, die das gesamte Bildungsgebiet umfassen; aber wie viele giebt es unter diesen wenigen, die das Herz und den Mut haben, rund und deutlich zu sagen, was die Bibel für die Bildung überhaupt und insonderheit für die höhern Schulen sein wolle und sein könne? Nimmt man das, was z. B. ein Goethe über die Bedeutung der heiligen Schrift für die Volksbildung gesehen und gesagt hat*) und vergleicht damit, was z. B. Palmer's „Evangelische Pädagogik“, von der man doch etwas „Ganzes vom Evangelio“ erwarten darf, hierüber den höhern Schulen vorhält, so klingt sein Zeugnis wenigstens in unseren Ohren fast matt und schwach, oder genauer: kirchlich-traditionell. Auch Herder hat, trotz seiner schwankenden theologischen Stellung, in die Bedeutung der heiligen Schrift als Bildungsmittel einen tiefern Blick gehabt und entschiedener dafür gezeugt,**) als die neuere gläubige Theologie, soweit sie um die Pädagogik sich bekümmert, nach ihrem Maß und Standpunkt durchweg bekundet. Summa: Die vielgehörte Rede, die Bibel müsse Grundlage der Volksbildung sein, wird nicht zur Wahrheit werden, bis sie auch Grundlage der Lehrerbildung geworden; — das wird wiederum nicht eher geschehen, bis auch in den höheren Schulen die Bibel ihre rechte, vollwichtige Stelle enthält; — das aber hängt endlich wieder auch davon ab, ob die pädagogische Wissen-

*) Goethe's Werke, B. 53, S. 81, Ausg. 1833.

**) Vgl. Herder's Schrift: „Briefe, das Studium der Theologie betreffend.“

schaft aus der Bibel lernen mag, was darin für sie zu lernen ist, und ob sie demgemäß für die vollgültige Stellung derselben unter den Bildungsmitteln mit einem unumwundenen Zeugnis eintreten will. Aber auch die wissenschaftliche Pädagogik ist abhängig, zumal wo es sich darum handelt, was die Schriften der Apostel und Propheten in der modernen Kultur und Civilisation überhaupt gelten sollen. Woher soll diese Wissenschaft allein Adlersflügel nehmen, um sich über all den Nebel und Wirrwarr unsers modernen Lebens zur hellen Himmelshöhe aufzuschwingen und das Unglaubliche — die Tugenden Gottes — glauben und predigen zu können? Wie soll die Pädagogie festhalten, daß aller Segen daran gebunden sei, wie man Gott und sein Wort ehre, wenn z. B. der christliche Staat, der die Demagogie handhabt, in den Fundamentstücken der Volkserziehung, in den Gesetzen über die Ehe und über den Sabbath, von dem, was Gottes Wort darüber setzt, ein Beliebiges abziehen zu dürfen meint? Und wieviel erst gilt die Bibel in den Fragen, worin heutzutage allermeist das öffentliche Leben kreist und ächzt und stöhnt, — in den Fragen der politischen und socialen Ordnung? Man kann eine Reihe von theologischen Schriften aufschlagen z. B. von Ehrenfeuchter, Schlottmann, Riehm u. s. w., und man begegnet überall der übereinstimmenden Behauptung, daß die Staatswissenschaft, die Socialistik und noch manche andere wissenschaftliche Disciplinen unendlich viel aus der heiligen Schrift, zumal aus dem Alten Testament, lernen könnten. Aber wo sind die Juristen und Socialisten, die dort lernen wollen? und wieviel — so muß man doch auch fragen — haben ihnen die Theologen vorgearbeitet und dadurch zum Lernen Lust gemacht?*) Haben sie nicht — die gelehrten und praktischen — durch ihr Streiten über die Bibel und neben der Bibel

*) Der als Schriftsteller auf dem Gebiete der Medizin bekannte Dr. Fränkel, weiland praktischer Arzt in Elberfeld, erzählt in einer seiner Schriften: Bei der Ausarbeitung eines Buches über die Hautkrankheiten sei er beim Aufsuchen der ältesten litterarischen Zeugnisse über diesen Gegenstand auch daran erinnert worden, daß in dem ältesten biblischen Buche ein solches Dokument vorliege: Die bekannte Beschreibung des Aussatzes. Als aufgeklärter Jude hatte er seit langem kein hebräisches Testament mehr in der Hand gehabt, vielleicht seit seinen Kinderjahren niemals ein solches mit ernstlicher Absicht zur Hand genommen; jetzt suchte er es in seiner Bibliothek wieder auf. Das betreffende Kapitel im Leviticus wurde gelesen, dann nochmals und zum dritten Male gelesen. Er war ganz frappiert von dieser Beschreibung, die mit so wenigen einfachen Worten doch alles Wesentliche deutlich hervorzuheben wußte. Er dachte, wieviel Worte, ja wieviele Druckseiten unsere jetzige medizinische Wissenschaft dazu gebrauchen und doch schließlich nicht mehr sagen würde, als hier auf so knappem Raume steht. Von dieser rein äußerlichen Beobachtung gefesselt, las er unwillkürlich weiter, und — daß ich es kurz sage — der Mann ist am Bibellesen geblieben, bis er ein Christ wurde.

die Laien vor diesem Buche zurückgeschreckt? — Ziehen wir nun nochmals die Summa: Es ist ein Großes um die Wahrheit, daß die heilige Schrift Grundlage der Volksbildung sein solle, aber eben darum wird ihre Verwirklichung auch durch hundert hindernde Haken aufgehalten; den größten dieser Haken aber haben wir noch nicht einmal genannt: es ist die Heuchelei und der Selbstbetrug derer, welche vor der Bibel alle möglichen Komplimente machen, aber, wo mit ihrer Geltung Ernst gemacht werden soll, sich still beiseite drücken oder sich wiederum durch ein Ahas-Kompliment zu helfen suchen.

Nach dieser Umschau wird dem geneigten Leser die Idee der kleinen Bibelkonferenzen und ihre Bedeutung wohl etwas heller werden. Nicht als ob jene drei Freunde und die, welche ihrem Beispiele folgten, für ihre Person weit ausschauende reformatorische Pläne im Sinne gehabt hätten. Sie folgten, nochmals bemerkt, vorab lediglich einem innern persönlichen Bedürfnis; doch aber war ihnen klar, und die Erfahrung machte sie des immer gewisser, daß der betretene Weg für den Lehrerstand, sofern dieser sich dazu bekennen will, und für die Schule von weittragender Bedeutung werden müsse. Sie wünschten mit dem allbekannten Satze von der rechten Grundlage der Volksbildung vollen Ernst zu machen, soweit dies in ihren Kräften stand, und gingen darum vorab darauf los; ihre eigene Bildung recht fest auf dieses Fundament zu stellen. Die schlichte Thatsache, daß ein Kreis von Schulmännern aus freiem Entschluß jahraus jahrein alle vierzehn Tage einen ganzen Nachmittag der Schriftbetrachtung widmet, ist ein Zeugnis für die Wahrheit, das auch von den blödesten Augen nicht übersehen und vom entschiedensten Widerwillen nicht ignoriert werden kann. Die kurze Geschichte der Bibelkonferenzen hat dies schon zur Genüge bestätigt. Das halte man einmal fest: der Fingerzeig wird weiter führen.*)

---

*) Ein bemerkenswertes Zeugnis über den Einfluß der Bibelbesprechungen berichten uns die Kirchen- und die Litteraturgeschichte Frankreichs.

In der nachreformatorischen Zeit hat sich einmal auch in der katholischen Kirche jenes Landes der Geist eines freien evangelisch-christlichen Lebens mächtig geregt und zwar namentlich auch in Klöstern: es war die sog. Jansenistische Bewegung im 17. Jahrhundert, als deren Mittelpunkt das Cisterzienser-Kloster Port-Royal bei Paris galt. Zwei Namen aus ihrer Mitte — Paskal und Fenelon — kennt man auch in weiteren Kreisen. Die Kämpfe der Jansenisten, den scharfsinnigen und frommen Paskal an der Spitze wider die Jesuitenpartei, und ihre schließliche Niederlage und Ausrottung sind auch bekannt. Weniger bekannt aber ist, daß diese evangelisch-christliche Lebensregung auf katholischem Boden vorzugsweise durch gemeinsame Bibelbesprechungen — Conférences genannt — ihre Nahrung erhielt und daran ihr äußeres charakteristisches Kennzeichen hatte. Der fromme Spener,

Wie vorhin erwähnt wurde, wollten diese regelmäßigen Bibelbesprechungen anfänglich unter den Lehrern wenig Anklang finden, selbst innerhalb des Evangelischen Lehrervereins; draußen aber erhob sich auch heftiger Widerspruch, natürlich mehr hinter der Hand, nicht laut und öffentlich, weil auch die Bibelfreunde still ihren Weg gingen, indem sie ja nicht an andern, sondern lediglich an sich selber missionieren wollten. Manche Lehrer und sogar Pastoren legten bedenklich den Finger an die Nase und fragten einander: Was will das werden? ist das nicht Einseitigkeit, oder führt es nicht dazu? Ein Pfarrer meinte, ob auch wohl die Lehrer hinlänglich biblisch geschult wären, um ohne theologische Leitung sich vor gefährlichen Ketzereien hüten zu können? Ein anderer riet einem Lehrer, er möge doch lieber mit seinen Kollegen eine Konferenz zum Studium der Geschichte und Geographie oder der Naturkunde veranstalten, als sich solchen Bibelbesprechungen anschließen; Bibelstudium sei doch eigentlich nur Sache der Theologen. Ein exquisiter logischer Kopf fand sogar, Bibelkonferenzen zu bilden sei Sonderbündelei, weil daran doch nicht alle sich beteiligen würden; daß diejenigen, welche etwa mit ihm eine Konferenz für Landwirtschaft oder für Gesangübung oder für Rhetorik 2c. besuchen, obwohl daran auch nicht jeder sich beteiligen kann oder mag, eben dasselbe thun, nämlich ihrem besonderen Bedürfnis oder ihrer Neigung nachgehen, fiel dem scharfsinnigen Mann natürlich nicht ein. Doch warum sollen wir hier all das Gerede aufzählen, was über die Bibelbesprechungen anfänglich ausgeschüttet worden ist? Die vorstehenden Exempel werden zur Veranschaulichung genügen. Nur einige Bemerkungen möchten wir gegen etliche Widerreden noch beifügen.

Es möchte jemand denken, wo die Bibelkonferenzen reichlich Eingang fänden, da k ö n n t e doch wohl eine gewisse Einseitigkeit Platz greifen, namentlich in der Art, daß man in andern Beziehungen seine Fortbildung vernachlässige. Gewiß, das k ö n n t e geschehen, auch ist eine Versuchung dazu nicht zu verkennen, wie überall, wo einer einer speciellen Neigung folgt, entweder der zur Musik, oder der zum Gesange, zur Landwirtschaft u. s. w. Also dieses Bedenken kann man an der Reihe herumschicken,

---

welcher später diese Besprechungen, die er collegia pietatis hieß, auf deutschen protestantischen Boden verpflanzen wollte, mußte darob sein Leben lang allerlei Ketzernamen tragen. „Der Kurfürst von Sachsen," so spottete man, „hat einen Ober-Hofprediger berufen und statt dessen einen Schulmeister bekommen." —

Aus der Mitte der Jansenisten ging auch die erste vollständige französische Bibelübersetzung hervor — durch Sylvestre de Sacy; und den Schriften Pascals und Fenelons verdankt die moderne französische Litteratur ihre erste Ausbildung und ihren damaligen außerordentlichen Aufschwung. (Vgl. G o e b e l, „Die Geschichte des christlichen Lebens in der rheinisch-westfälischen Kirche," Bd. II. S. 189 ff.)

und es wird überall an die richtige Adresse gelangen, selbst da, wo keine andere Vorliebe als die zur Faulenzerei oder zum Wirtshaus überwiegend ist. Übrigens wüßte ich auch nicht, welcher Gegenstand dem nicht-studierten deutschen Lehrer für seine Weiterbildung näher läge als die heilige Schrift — noch ganz abgesehen von ihrer Bedeutung für sein inneres Leben, — zumal auf keinem anderen Gebiet ein eigentliches Quellenstudium und damit ein wirklich selbständiges Urteilen auch ohne einen großen Apparat von Vorkenntnissen, Mitteln u. s. w., so leicht zugänglich ist, als gerade hier. Man vergleiche nur, was zu einem Quellenstudium auf dem sprachlichen, historischen, physikalischen rc. Gebiet erfordert wird. Ich darf wohl wider die vermutete Einseitigkeit auch die Thatsache notieren, daß von den mehr erwähnten drei Freunden der eine, ein Landlehrer, gerade zu jener Zeit eifrig mit dem Erlernen des Englischen und Französischen beschäftigt war und im Verfolg seine Lektion in der That gut gelernt hat, und der andere damals wie späterhin, noch fleißiger als früher seiner Liebe zu naturwissenschaftlichen Dingen nachgegangen ist.*)

*) Wenn eine Bibelkonferenz ihre eigentümliche Wirkenskraft beweisen soll, so kommt freilich viel darauf an, wie sie eingerichtet ist, wie der geistige Verkehr in ihrer Mitte sich vollzieht. Es läßt sich eine solche Konferenz denken, wo der Gedankenverkehr ziemlich langweilig von statten geht, sei es, daß man das Himmel und Erde umfassende Gotteswort in zu enge menschliche Fesseln einschnürt, oder daß man sich nicht gewöhnt, recht viel zu fragen, oder endlich, daß man sich in der Erörterung solcher Fragen schon mit ungefähr zutreffenden Antworten begnügt. Die Übung im Fragen und das ernsthafte Suchen nach der wirklich zutreffenden, nach einer einschlagenden Antwort kann Referent den Bibelfreunden nicht genug empfehlen; denn nichts ist dem Kredit der heiligen Schriften nachteiliger als eine oberflächliche Behandlung. Für Lehrer ist Bengels „Gnomon" dazu noch immer der beste Wegweiser; man kann zwar in der Darstellung (zumal in der deutschen Übersetzung) eine gewisse Lebendigkeit und Frische der neuern Theologie vermissen, dagegen tritt aber auch der heilige Ernst und das sorgfältige Durchforschen des Textes desto entschiedener hervor. Das allerbeste freilich ist, wenn in der Bibelkonferenz sich einer findet, der es versteht, die andern zum Fragen und zum Selbstsuchen der Antworten anzuregen. Die Antworten vorzusagen, wohl gar vorzusagen bevor die Fragen gestellt sind, ist eine heillose, dumm- und schläfrigmachende Methode; dadurch ist schon manch aufkeimendes Interesse an der Schriftforschung wieder erstickt worden.

Referent besuchte einst einen Kollegen, um ein paar Tage bei demselben zuzubringen. Im Verlauf des Gesprächs erzählte der Freund unter anderm mit sichtlicher Freude, daß es ihm gelungen sei, in seinem Schulbezirk einen kleinen Verein zu gemeinsamer Bibelbesprechung zustande zu bringen. Seine Freude hatte teilweise auch darin ihren Grund, daß unter den Mitgliedern des Vereins etliche waren, die sich in separatistischem Sinne von der Kirche fern hielten, und die er wieder zu ihr zurückzuführen hoffte. Da in meine Besuchstage gerade ein Vereinsabend fiel, so lud er mich ein, an demselben teilzunehmen, bemerkte aber dabei, ich dürfe meine

Es möchte ferner einer einreden wollen, er an seinem Teil könne den Zweck der Bibelkonferenzen anerkennen, allein man thue des Guten zu viel; die kleinen Kreisverbände des Evang. Lehrervereins würden besser thun, zu ihrer ursprünglichen Weise in den Jahren 1849 und 1850 zurückzukehren, wo man praktische Schul- und Erziehungsangelegenheiten be-

Erwartungen hinsichtlich der Besprechung nicht zu hoch spannen. Diese Äußerung fiel mir auf, da ich den Freund als einen Mann kannte, der zur Leitung einer solchen Besprechung in jeder Beziehung geeignet schien, und die Mitglieder, nach seiner Beschreibung, sämtlich ernstgesinnte und bibelkundige Leute waren. Am Abend fanden sie sich pünktlich ein, ihrer sieben oder acht, schlichte Handwerker. Nach Gesang und Gebet nahm die Besprechung ihren Anfang, oder vielmehr der Vortrag des Amtsbruders; denn er las einige Verse des Kapitels vor und erklärte sie dann ausführlich, wie etwa ein Pastor in einer sog. Bibelstunde. War die Erklärung zu Ende, so fragte er regelmäßig, ob jemand etwas „dawider" zu bemerken hätte. Von den guten Zuhörern sagte dann etwa einer, er sei mit den Erläuterungen einverstanden, oder ein anderer gab etwas aus seiner Erfahrung zum besten, um damit gleichsam noch ausdrücklicher sein Einverständnis zu bezeugen; die übrigen blieben stumm, kurz, eine eigentliche Besprechung kam nicht zustande: der liebe Vorsitzende hatte ihnen faktisch, wenn auch ohne Wissen und Willen, die Zunge gebunden. Ich als Gast hörte natürlich schweigend zu. Als auf diese Weise eine halbe Stunde und mehr verflossen war, wandte sich der Amtsbruder an mich mit der Aufforderung, nunmehr meinerseits auch etwas zum besten zu geben. Mit Fleiß stimmte ich zunächst dem bereits Geredeten ausdrücklich bei, und fügte dann hinzu, daß ich mir erlauben wollte, im Anschluß an den Text einige Fragen zu stellen, über welche sich die Anwesenden gefälligst aussprechen möchten. Die Fragen wurden gestellt und mit einigen Erläuterungen über ihren Sinn und ihre Tragweite begleitet. Aber siehe, wie sich da die Scene veränderte! Es war, wie wenn die Gemüter von einem Banne und die Zungen von geheimen Banden frei geworden wären. In lebhafter und doch friedlicher Unterhaltung ging nun der Abend zu Ende, für alle, wie sie sagten, viel zu früh. Der Fröhlichste aber war der liebe Amtsbruder, dem jetzt ebenfalls auf einmal klar geworden, daß er bisher mit aller seiner Mühe doch die Geister mehr gebunden als frei gemacht hatte.

Wo eine Konferenz sich zu Bibelbesprechungen entschließt, da wird sie in der Regel sich auf Lehrgeldzahlen gefaßt machen müssen. Man darf sich aber nicht abschrecken lassen, wenn es anfangs nicht nach Wunsch gehen will; es lernt niemand schwimmen, wenn er nicht ins Wasser gehen will. Zu der Schwierigkeit, welche in der Sache überhaupt liegt — die sich auch zeigen würde, wenn etwa ein Werk aus unserer modernen klassischen Litteratur gemeinsam durchgesprochen werden sollte, — kommt aber auch noch eine eigentümliche Ungeschicklichkeit, welche wir geschulte protestantische Christen mit an die Bibel heranbringen. Das Übel läßt sich mehr fühlen, als deutlich bezeichnen. Mir kommt es so vor: Durch die Weise, wie vielfach in Kirche und Schule mit der Bibel umgegangen wird, ist über ihre Gedanken ein Netz von fertigen Begriffen geworden, sage von fertigen, denn sie haben sich nicht aus fleißiger Lektüre nach und nach durch selbstthätige Analyse gebildet — gleichsam als ein krystallisierter Niederschlag aus dem flüssigen Stoffe — sondern nach der ehrwürdigen dogmatischen Methode Euklids wurde Lehrsatz oder Begriffs-

sprochen habe; man könne ja neben diesen auch jedesmal einen Schriftabschnitt besprechen, nur müsse auch dieses wieder in Absicht auf den Schulgebrauch geschehen. — Sofern diese Einrede ebenfalls aus dem Gefühl eigenen persönlichen Bedürfnisses und nicht aus einer verborgenen Abneigung gegen die Bibelkonferenzen hervorgeht, würde Referent hoffen, bald mit ihr sich verständigen zu können. Er würde sagen: Lieber Freund, ist das deine ehrliche Ansicht, so bleibe dabei und handle danach; lasse aber andere auch ruhig ihrer Meinung nachgehen; lege ihnen nur nichts in den Weg, sie werden dich auch nicht belästigen. Wohnst du in einem Kreise, wo noch keine Bibelkonferenz besteht, so hast du ja freien Raum zu versuchen, ob du unter deinen Kollegen etliche für das gute Bekenntnis des Evangelischen Lehrervereins gewinnen und mit ihnen eine Kreiskonferenz nach deinem Gefallen gründen kannst; es braucht dann zwischen euch und den Bibelbesprechungsfreunden nur der friedliche Wetteifer zu herrschen, wer am treusten vor Gottes Augen im Sinne des guten Bekenntnisses arbeitet, und welche Form der Kreiskonferenzen am längsten bestehen und am besten für den Evang. Lehrerverein missionieren kann. Wohnst du aber in einem Distrikt, wo bereits eine Bibelkonferenz besteht, so möchte ich dir um deinetwillen raten, dich zunächst ihr anzuschließen, um dich in aller Treue fleißig daran zu beteiligen. Bleibst du dann nach Jahresfrist noch deiner früheren Ansicht treu, so schlage den übrigen Gliedern vor, sie möchten dir zulieb die Sache etwa so einrichten, daß abwechselnd eine Bibelkonferenz und dann eine Schulkonferenz gehalten werde; du darfst ihnen aber nicht zumuten, die Bibelbesprechung bloß so nebenbei abzumachen, weil sie aus Erfahrung wissen, daß dabei wenig herauskommt. Wollen jene auf deinen Vorschlag nicht eingehen, so wirst du wohl thun, in aller Geduld den Weg mit ihnen zu gehen, bis es ihnen vielleicht später auch gefällt, nunmehr mit dir zu gehen. Jedenfalls darf dich deine Minoritätsstellung nicht verleiten, der guten Sache durch üble Nachreden

---

erklärung hingestellt, und dann hieß es: Nun wollen wir in der Bibel den Beweis dafür suchen. Aber wo man auch nicht strikte an diese strenge Manier sich bindet, spielt das Darbieten fertiger Begriffe oder das verfrühte Hindrängen auf Begriffsbildung immer noch eine große Rolle. Die Folge ist das, was jeder an sich selber gewahren kann, wenn ihm später die Augen dafür geöffnet werden: in den biblischen Reden, Sprüchen und Worten, die doch gewiß lebendige organische Gebilde sind, sieht man mehr oder weniger nur starre Petrefakten, die als solche immer noch interessant sein mögen, aber in dem Maße, als sie starr geworden, auch ihre Keimkraft verloren haben. —

Es mag sein, daß irgend ein Leser hierbei denkt, er an seinem Teile spüre von diesem Übel nichts. Er mag recht haben; aber mir gilt das als ein sicheres Zeichen, *daß er ein lebendiger Beweis für meine Klage ist.*

hinderlich zu werden, sonst könntest du Schaden nehmen. Wenn du aber auch ernstlich bedenken willst, daß die Bibelkonferenzen bereits thatsächlich *sich bewährt* haben, sowohl in der Erfahrung der einzelnen Glieder, wie in der Geschichte des Evang. Lehrervereins, der eben durch sie erst recht zu Blut und Kräften gekommen ist; wenn du weiter bedenken willst, welche weittragende Bedeutung dem *Princip* der Sache beiwohnt, für welches Princip diese kleinen Gemeinschaften als thatsächliche, nicht wankende und nicht weichende Zeugen da stehen sollen, bis es unter Gottes Segen mit Hülfe einflußreicherer Mittel und Kräfte zum Siege hindurchgedrungen, d. h., bis der Satz: *Gottes Wort soll die Grundlage der Pädagogik, der Lehrer- und der Volksbildung sein*, rechtlich und faktisch zur Wahrheit geworden ist, — willst du das ernstlich bedenken und zu Ende denken, so wirst du, wie mich dünkt, dich bald zu jenen *energischeren* Vertretern des Princips schlagen und nicht mehr wünschen, daß sie ihr Thun jetzt schon abschwächen und zu dir sich schlagen sollen. —

So etwa würde Referent mit Kollegen dieser Art zu verhandeln versuchen und möchte nicht zweifeln, daß er endlich auch auf diesem Boden sich mit ihnen verständigen werde. Natürlich ist dabei vorausgesetzt, daß diese Leute dem an die Spitze gestellten Princip von vornherein nicht abgeneigt seien. Sollten dieselben aber für all unsere Gründe sich ganz *unzugänglich* zeigen und dabei stehen bleiben, die Bibelkonferenzen seien im Schulstande etwas *Fremdartiges*, eine „*exotische Pflanze*,“ — wie weiland Spener und seine Bibelbesprechungsstunden von der damaligen Orthodoxie genannt wurden —: so würden wir annehmen müssen, den guten Christenleuten sei irgendwo durch Feindes Hand etwas Ähnliches begegnet, wie dort den Knechten Davids (2. Sam. 10, 4. 5), und man könne ihnen nichts Besseres raten, als David riet: „Bleibet zu Jericho, bis euch der Bart wieder gewachsen ist.“*)

---

*) Außer den genannten Lehrerkategorien, welche sich mit den Bibelkonferenzen noch nicht befreunden können oder ihnen entschieden gegenübertreten, giebt es auch noch eine Art von Gegnern, die fast schwer zu rubrizieren ist. Äußerlich genommen, spielen sie auf kirchlichem Gebiet etwa die Rolle, welche man auf politischem und socialem Boden die der „richtigen Mitte“ nennt. Treffender noch möchte ihr Bekenntnisstand „Komplimenten-“ oder „Acht-Uhr-Christentum“ genannt werden, denn wenn es gilt, vor der Bibel ein Kompliment zu machen, desgleichen vor der Wichtigkeit des Religionsunterrichts und andern christlichen Dingen, so lassen sie es gewiß daran nicht fehlen, vorausgesetzt freilich, daß dies von oben vorgeschrieben ist oder doch gern gesehen wird und ihnen an drittem Orte keinen Schaden bringt. Wäre es vorgeschrieben oder in ihrer Umgebung Mode, dreimal mehr zu glauben, als in dem umfangreichsten symbolischen Buche dargeboten ist, so würde es bei ihnen nicht

Es möchte endlich ein dritter sagen: Ihr lieben Bibelfreunde möget recht und wohl daran thun, das zu ehren, was ihr liebt, und euch zu nähren an dem, was euch Nahrung zu bieten vermag; allein unsereiner steht zu den biblischen Büchern anders; es sind menschliche Schriften, die wir auch nicht geringschätzen, aber sie doch wie alle historischen Kulturwerke unter das Maß nüchterner Kritik stellen müssen; was diese nun über die israelitischen Schriftdenkmäler urteilt, wißt ihr ja auch, nur respektiert ihr dieses Urteil nicht; kurz: ihr macht die Bibel zum Mittelpunkt aller Litteratur und Kultur, uns aber gilt sie zwar als ein schätzbarer, jedoch immer nur kleiner Ausschnitt aus diesem Kreise, dessen belebendes Centrum der natürliche, in stetem Fortschreiten begriffene Menschengeist ist. Also eure Bibelkonferenzen wollen wir euch gönnen, aber wir können uns auf eurem Fuße nicht daran beteiligen. — So etwa möchte ein ehrlicher Fortschrittsmann sprechen; ich sage: ein ehrlicher, und meine einen solchen, dessen ehrliches Gesicht ein offenes deutsches Herz anzeigt. Die Fanatiker des Fortschrittes freilich und die Kulturjesuiten — die führen

---

fehlen, wenigstens nicht an den nötigen Komplimenten; natürlich würde es ihnen auch nicht viel verschlagen, sich mit weniger Glaubensartikeln begnügen zu müssen: jedoch bei dem Mehr wie beim Weniger stets unter der stillschweigenden Bedingung, daß es sich außer der herkömmlichen Acht-Uhr-Religionsstunde nur um die Verpflichtung zu Komplimenten handelt. Autorität und Majorität, wo die hübsch einig sind, da ist ihr behaglichstes Klima, da gedeihen sie zusehends; geraten jene aber in Konflikt, dann wird die Not der Armen groß. Man bückt sich nach rechts, man bückt sich nach links, — und manchmal gelingt's, auf diese Manier durchzukommen, aber zuweilen auch klemmt solch ein armer Schelm jämmerlich die Finger. Einen eigenen selbständigen Gedanken haben diese Mode-Leute nie gehabt, und fiele einem von ihnen einmal wider Willen ein solcher ein, so würde er vor sich selber erschrecken; denn wie soll er denselben wieder loswerden? — Das Wunderlichste von allem Wunderlichen aber ist's ihnen, zu hören, daß eine ganze Konferenz stundenlang über einen biblischen Abschnitt, ja über einen einzigen Spruch sprechen und disputieren könne und doch der Stoff und das Interesse nicht zu Ende gehe. Die Guten haben recht; warum sollten sie sich auch mit Fragen und Disputieren quälen, da für sie die Sache sehr plan und einfach liegt? Kahle Köpfe sind bekanntlich schnell und leicht frisiert. —

Zuweilen scheinen in dergleichen Köpfen auch noch andere als bloße subalterne Geister zu wohnen. So soll es vorgekommen sein, daß einer bei einem Gespräch über Vogt, Moleschott und Genossen mit geheimnisvoller Miene die bedächtige Bemerkung machte, man könne doch nicht gewiß wissen, ob diese Gelehrten im Irrtum wären; während derselbe Mann an anderer Stelle wider ein paar redliche Bibelforscher, die etwas geäußert hatten, was am betreffenden Orte nicht für ganz orthodox galt, den ketzerriechenden Denuncianten spielte. — Doch es muß hiermit genug sein. Wenn Menschen sich selber zu Nullen herabsetzen, — warum soll man sie behandeln, als ob sie Ziffern wären? Habeant sibi!

allerdings eine andere Sprache, mit der wir uns hier nicht weiter befassen wollen. Mit jenen andern Leuten indessen, sofern ihr „Liberalismus" ihnen so viel Liberalität übrig gelassen hat, um auch andern Freiheit zu gönnen, hat Referent je und je gern verhandelt, insonderheit auch über das, was das Höchste und doch jedem das Nächste ist. So möchte er auch dem obigen Sprecher gern Rede stehen. Leider gebricht es aber hier an dem erforderlichen Raum; denn wo zweierlei Anschauungen durch eine so weite Kluft getrennt sind, wie in diesem Falle, da nimmt sich ein solches Zwiegespräch aus, wie wenn ein Europäer und ein Amerikaner über den atlantischen Ocean hinüber miteinander konferieren wollten. So scheint es, aber es ist nicht immer so; und darum möchte Referent seinen Widerpart geradezu einladen, sich auch einmal eine Bibelkonferenz mit eigenen Augen anzusehen. Es könnte zwar geschehen, daß er eine anträfe, wo man sein Bedürfnis nicht versteht, wo er daher vom ersten Moment an sich fremd fühlt. Wollte er dagegen etwa in des Referenten Geleit einen solchen Gang machen und sich nicht verdrießen lassen, ihn auf freundliche Einladung noch ein und ein anderes Mal zu wiederholen, so würde ihm vermutlich das mysteriöse X, das die Bibelfreunde zusammenführt und fest aneinander bindet, in einem anderen Lichte erscheinen als ehedem. Die Differenzen zwischen seiner und ihrer Anschauung liegen gar nicht da, wo er sie gemeinhin sucht; sie liegen vorab nicht in den Konflikten zwischen Kritik und Dogmatik, oder zwischen Naturwissenschaft und Theologie, oder zwischen Philosophie und Theosophie. Ist ja doch sogar die Zahl der Differenzen zwischen Theologen und Theologen so groß, daß einer, der auf dem heiligen Boden des Glaubens nicht so stehen gelernt hat, wie mit seinen zwei Beinen auf dem irdischen Boden — was bekanntlich im Vergleiche zu dem Stehen eines Stuhls oder andern hölzernen Wesens, eine sehr kunstreiche Operation ist, indem es sich nämlich stets um die Frage handelt, ob der Schwerpunkt die nötige Stütze behalte — schier oft straucheln und wohl jämmerlich zu Fall kommen kann. Wie gesagt, könnte unser ehrlicher Fortschrittsmann sich mit den Bibelfreunden über die richtige Fragestellung in betreff ihrer Differenzen einigen, so würde mehr als die Hälfte der Verständigung geschehen sein, wie ja auch in der exakten Wissenschaft, wo es sich um eine neue Entdeckung handelt, die richtige Fragestellung die Hauptsache ist.*) Versuchen wir's einmal, auf die ent-

*) „Kaum ist bis jetzt eine Anforderung der Gewerbe, der Industrie, der Physiologie durch die wissenschaftliche Chemie unbefriedigt geblieben. Eine jede Frage, klar und bestimmt gestellt, ist bis jetzt gelöst worden; nur wenn der Fragende selbst nicht klar über den Gegenstand war, über den er Erläuterungen begehrte, blieb er ohne Antwort" (Liebig, Chem. Briefe, S. 8).

scheidende Frage mit dem Finger zu deuten, d. h. auf die Stelle, wo nach unserm Standpunkte diese Frage liegt.

Um zu dieser Frage zu gelangen, könnte man von einer Sentenz aus dem Buche der Redlichen ausgehen, etwa von dem Spruche: „Ehrlich währt am längsten," oder von einem Diktum aus der „Bibel des modernen Kulturbewußtseins", wie ein rheinischer Dichterjüngling Goethe's „Faust" genannt hat. Dieweil es sich aber hier um unsere Judenbibel handelt, so wollen wir auch von ihr den Ausgangspunkt nehmen.

Der Gott der Bibel nennt sich an hervorragenden Stellen „Wunderbar" — Wunder, Rätsel. Und in der That stimmt damit die Weise, wie er mit den Menschenkindern handelt und durch Männer, die sich für seine Boten ausgeben, reden läßt, gar auffallend überein. Es wimmelt darin, sozusagen, von rätselhaften d. h. widerspruchartigen Erscheinungen und Aussprüchen. Natürlich denke ich hier nicht an das, was man gemeinhin „Wunder", oder was die historische und sprachliche Kritik „Widersprüche" nennt, weil dies meinem Widerpart gegenüber vorab außer Dispút bleiben muß. Es ist vielmehr das Rätselhafte und Widersprechende gemeint, was gerade nach der ethischen Seite des Verhältnisses zwischen Jehovah und den Menschen in Thaten und Worten sich kundgiebt. Nur einzelne herausgegriffene Exempel zur Veranschaulichung.

Da kündigt sich Offenbarung auf Offenbarung an, bis ein ganzes dickes Buch davon voll ist, und doch läßt der Urheber von sich zeugen: „Es ist Gottes Ehre, eine Sache verbergen, und der Könige Ehre, sie zu erforschen," — der Könige oder, wie Stier hinzufügt, derer, die gern Könige werden und nicht Narren bleiben wollen. Da sagt ein neutestamentlicher Zeuge: „Seine Gebote sind nicht schwer," während doch nach alter und neuester Erfahrung alle, die sie ernstlich angefaßt haben, endlich in die Klage ausbrechen: sie sind wie eine schwere Last, die uns zu Boden drückt; und etliche, die sich auf Tod und Leben an ihnen versucht haben, wie z. B. der bekannte Mönch von Wittenberg, schließlich mit zerbrochenen Gebeinen todesmatt seufzend am Boden liegen. Da sagt Josua, als er das junge Geschlecht in das Land der Ruhe gebracht, auf dem letzten Reichstage zu den Notabeln des Volkes: „Erwählet euch heute, welchem Gott ihr dienen wollt;" — und als die entschiedene Antwort erscholl, „wir wollen dem Herrn dienen", da stellt er die Sache auf den Kopf und giebt zurück: „Ihr könnet nicht dem Herrn dienen, denn er ist ein heiliger Gott, ein eifriger Gott, der eure Sünden nicht schonen wird." Was ist das? Es lautet ja, wie wenn ein Schriftgelehrter hinträte und sagte: Ich, ich belehrter Pharisäer, ich will und kann dem *Herrn* dienen; aber ihr, laßt ihr lieber die Finger davon, es geht euch

doch schlecht dabei, die Last wird euch erdrücken. — Da spricht ein vierter im Psalmbuch: „Bei dir ist die Vergebung, daß man dich fürchte," und daneben betet ein geängstigtes und zerschlagenes Herz: „Errette mich von den Blutschulden, — — daß meine Zunge deine Gerechtigkeit rühme." Wie? den Gott der Vergebung und Errettung soll man fürchten, und wenn er uns aus Schulden und Elend errettet hat, so ist seine Gerechtigkeit zu rühmen? Wie stimmt das mit unseren Begriffen von Gerechtigkeit und Barmherzigkeit? — Nun noch eins: Fast alle Lieblinge Jehovah's, sonderlich die, welche öffentlich für seine Ehre in den Riß traten, hat er in Not und Elend und jammerhaften Tod geraten und, dem Anscheine nach, darin untergehen lassen: Der Erstling fiel unter der Mörderkeule seines Bruders; Moses mußte der Geduldigste sein über alle Menschen auf Erden; Elias seufzte lebensmüde: So nimm nun, Herr, meine Seele; kurz: „welche Propheten hat man nicht verfolgt und getötet?" — und der, welcher einzigartig betete: „Gerechter Vater, die Welt kennet dich nicht; ich aber kenne dich," — der wurde von Jehovah, der doch hatte zuvor predigen lassen: „Er kennet meinen Namen, darum will ich ihn schützen," dahin gegeben in der Feinde Gewalt, daß er von Gott und Menschen verlassen am Galgen hing, ein Wurm und kein Mensch, zum Spott der Leute und zum Skandal des Volkes. Wie? durch den Bericht des grausigen Geschickes seiner Treuesten will Jehovah die Menschenkinder zu sich ziehen, zu seinem Dienst ermuntern? —

Das seien der Exempel genug. Sie zeigen, daß der Bibelforscher in derselben Lage ist, wie der angehende Naturforscher, der z. B. bemerkt, daß das kleinste Steinchen zu Boden fällt, während ein großer schwerer Luftballon in die Höhe steigt. Wer sollte angesichts der äußeren Erscheinungen glauben, daß beiden Vorgängen doch dasselbe physikalische Gesetz zu Grunde liegt. Wie aber der Naturforscher, wenn recht rätselhafte Erscheinungen sich durch die angenommene Hypothese erklären lassen, seiner Ansicht desto gewisser wird; so dienen auch derartige Rätsel aus der biblischen Geschichte dazu, den Suchenden, falls er den Schlüssel gefunden hat, desto zuversichtlicher zu machen. Aber wie und wo findet man den Schlüssel? Wie läßt sich erproben, daß in den berichteten Thaten wirklich der Finger Gottes walte, und die berichteten Worte wirklich im Geiste Gottes geredet sind? —

Alle Darstellungen der heiligen Schriften gleichen einem Gemälde. Jedermann weiß, wer von einem Gemälde den rechten, vollen Eindruck haben will, muß sich zur Beschauung einen bestimmten Standpunkt aufsuchen. Steht er zu weit entfernt, so verschwimmen die Konturen und

Gestalten in ein Farbenchaos; tritt er zu nahe heran, so entdeckt er vielleicht die Leinwandfäden und die Striche der Pinselhaare, aber die Figuren selbst gehen ihm wieder verloren. So auch bei der Bibel. Wer sie als Fremder von ferne beschaut und dabei verharrt, sieht chaotische Massen, und wer ihr als Kritiker und zwar nur als solcher nahe treten will, gewahrt zu seinem Ärger statt des himmlischen Künstlers nur die menschlichen Werkzeuge. Wo aber ist nun der rechte Standpunkt zur richtigen Auffassung? Darüber läßt die Bibel selber keinen Zweifel. Sie giebt darüber zahlreiche Ratschläge und Winke, die in ihrer Mannigfaltigkeit auf die verschiedene Lage und Individualität der Suchenden berechnet sind. Nehmen wir einen dieser Winke heraus und zwar einen, der selbst auf philosophischem Boden legitimiert ist, da schon die alte heidnische Weisheit ihn anerkannte. Es ist das bekannte Wort Davids Ps. 51, 8: „Siehe, du hast Lust zur Wahrheit, die im Verborgenen lieget; du lässest mich wissen die heimliche Weisheit." In Luthers Bibel klingt der Spruch freilich sehr mysteriös, und auch v. Meyer und Stier halten sich zu dicht an Luther und den Wortlaut des Originals, und lassen daher den sehr einfachen Sinn nicht deutlich genug hervortreten, obwohl derselbe aus dem Zusammenhange unschwer zu erkennen ist. Davids Sinn ist nach dem Zusammenhange:*) Du, Gott, hast Gefallen daran, daß einer die Wahrheit in seinem Innersten suche, die dort am tiefsten verborgen ist, ja die man gern noch tiefer versteckt, — daß man wahrhaftig, aufrichtig, offen gegen dich und sich selber sei, daß man sich selbst erkenne und vor dir sich darstelle ohne Feigenblätter und Schminke, ganz so, wie man ist. In dem Maße nun, als der Mensch zu diesem Standort, der jedem Heuchler verboten ist, zu der rechten Selbsterkenntnis und der ungeheuchelten Selbstdarstellung vor Gott gelangen mag: in dem Maße kann und wird ihn Gott seine Weisheit im Verborgenen, das Geheimnis seines Heils erkennen und erfahren lassen. Jener ersten Wahrheit gemäß, betet David in der ersten Hälfte des Psalmes (V. 1—7), nicht in der Manier eines gewissen Armensündertums, das sich nicht genug thun kann in der Aufzählung all der schmutzigen Unthaten, die sein „alter Mensch" begangen

---

*) Ganz deutlich spricht eine französische Übersetzung:

Voilà, tu aimes la verité dans le coeur,
tu m'as enseigné la sagesse dans le secret, —

womit auch die Verdeutschung eines sprachgelehrten Freundes stimmt:

„Du (aber, o Gott) hast ja Gefallen an Redlichkeit im Herzen,
und wirst deshalb im Innersten (Herzen) mich Weisheit lehren."

(Nach Kautzsch's neuer Übersetzung des A. Testaments: „Verlangst du doch Wahrheit im Innern, so thue mir denn im verborgenen [Herzen] Weisheit kund." D. H.)

hat, während es immer auf dem Sprunge ist, die Frömmigkeit seines „neuen Menschen" und dessen noble Gedanken, Worte und Werke auf die andere Wagschale zu legen; sondern er geht auf den geheimen Punkt, wo alle Sünde ihren Ursprung hat: „an dir, an dir habe ich gesündigt" — „ich bin verdrehten Herzens, ich, nicht der alte Mensch, sondern der David;" — und in dem folgenden Verse streckt er nun nach dem Geheimnis des Heils seine Hände aus, nicht nach dem halben, sondern nach dem vollen, ganzen Heil, nach Gerechtigkeit, Friede und Freude im heiligen Geist. Daß in der That das „Erkenne dich selbst" und „gieb den Feigenblättern der Heuchelei den Abschied," der rechte Standort, die subjektive Bedingung sei, um die objektive Wahrheit zu erkennen, darin stimmen die heilige Schrift, die gemeine Erfahrung und die nüchterne Philosophie, von heute bis zu Sokrates und den Apollopriestern in Delphi hinauf, überein. Diese Übereinstimmung von Offenbarung und guter Vernunft will schon etwas sagen, obwohl sie vorab nur die Richtung bezeichnet, in welcher der rechte Standort zu suchen ist. Es fragt sich nun, wie weit die Selbsterkenntnis vordringt, was sie sieht, ob sie die wirkliche Natur des „Selbst" erkennt. Wer z. B. nicht sehen und gestehen kann, daß in seiner Natur etwas verkehrt und verdreht ist, mit dem läßt sich über christliche Dinge vorläufig ebensowenig weiter verhandeln, als mit einem Tauben über Musik. Wird die Verdrehtheit des Herzens zugestanden, so braucht über das Mehr oder Minder derselben einstweilen nicht aufs äußerste disputiert zu werden, vielmehr empfiehlt es sich, vor allem nach dem eigentlichen Keim dieser Verkehrtheit, nach der psychologischen Natur der Sünde zu fragen. Hier ist nun wieder ein Scheideweg: die philosophische Psychologie wird und kann diesem Grundgebrechen so wenig auf die Spur kommen, als die Anatomie und Physiologie die Existenz der Seele, und die Philosophie überhaupt das Dasein Gottes beweisen kann.*) Aber vielleicht vermag doch die theologische Psychologie der philosophischen den Weg zu der „Wahrheit, die im Verborgenen des Herzens liegt", zu weisen? — Auch nicht, denn aus psychologischen Datis läßt sich die Quelle der Sünde im Herzen weder ersehen noch zeigen: sie liegt nicht in den Aktionen der Seele, sondern in der Disposition, aber nicht in der Disposition der Kräfte untereinander, sondern in der Stellung des Herzens zu Gott. Was ist denn in dieser Stellung verschoben? wo sitzt das verdrehte Pünktchen in des Menschen Gemüt?

*) „Gott schuf — ohne diesen Beweis giebt es keinen andern von dem Dasein Gottes." Und den verstehen wir auch nur durch den Glauben. „Das Dasein Gottes leugnen und beweisen wollen, ist im Grunde, wie der selige Voltaire sagt: Sottise de deux parts" (Hamann).

Die beste und einfachste Antwort darauf giebt die heilige Schrift selbst, in Geschichte veranschaulicht und darum einem Kinde schon verständlich: in der ältesten Urkunde des Menschengeschlechts. Selbstverständlich darf man einem, der erst die Wahrheit sucht und vor allem nach Beweisen fragt, nicht eine solche biblische Antwort als Beweis vorführen wollen. Indessen darum handelt es sich hier ja auch nicht; vielmehr kann es ja nur unser Absehen sein, jenen genau zu orientieren, wo die Scheidepunkte sind zwischen uns und denen, welche die Bibel nicht als entscheidenden Wahrheitszeugen gelten lassen. Freilich könnte es ungeschickt scheinen, daß wir uns an einer wichtigen Frage just auf die älteste biblische Urkunde berufen, weil über diese bekanntlich selbst unter den Bibelfreunden verschiedene Ansichten kursieren. Die einen sehen sie als Sagen, Mythen oder des etwas an; andere wollen sie als eine protokollarische Natur- und Geschichtsbeschreibung betrachtet wissen. Referent vermag weder die eine noch die andere Anschauung sich anzueignen; er muß von jenen ältesten Urkunden der Weltgeschichte höher denken. Gerade bei diesen ersten Kapiteln ist's ihm zu Mute, als könne man da insonderheit den Finger Gottes merken, welcher sich aus dem Himmel herniederläßt, um für die kleinen Menschenkinder etwas von seinem Geheimnis auf die Erde zu schreiben. Mit einem Wort: wir haben es hier mit den Darstellungen eines Sehers zu thun, der nach heiligem Geist Vorgeschichte schreibt, wie andere Seher zukünftige Geschichte geschrieben haben. Worin beiderlei Darstellungen auch verschieden sein mögen, darin sind sie einig, daß sie apokalyptischer Natur sind und danach gelesen sein wollen, daß sie Wahrheit lehren für den, der sie hören will, und daß niemand Erlaubnis hat, etwas hinzu oder davon zu thun.*) In diesem Sinn citiert Referent also ganz unbefangen, auch dem Naturphilosophen gegenüber, was 1. Mos. 3 über die obige Frage von der verdrehten Stellung des Herzens zu Gott zu lesen ist. Das Menschenherz hat sich von einem Lügengeist zwei Lügen inokulieren lassen: einmal den Verdacht gegen Gott, daß er es nicht gut mit ihm meine, und dann den Irrwahn, daß der Mensch auch ohne Gott Einsicht und Verstand über Gutes und Böses habe und sein Glück, sein Leben in eigene Hand nehmen könne. „Siehe da, die Wahrheit im Verborgenen des Herzens!" — Wer das faßt, und es ist in der That einem Kinde faßbar, der faßt auch, warum die Stimme Gottes in der heiligen Schrift in tausend und aber tausend lieblichen

*) Es sei erlaubt, im Vorbeigehen daran zu erinnern, in welch eigentümlicher Weise die ersten drei Kapitel der Bibel (1. Mos. Kap. 1. 2. 3) mit den drei letzten (Offb. Kap. 22. 21. 20) korrespondieren.

Variationen stets den einen Lockruf hören läßt: „Wendet euch zu mir, so werdet ihr selig aller Welt Enden," — und warum dies auch heißen kann: „Glaubet," denn „der Glaube allein ist die Gerechtigkeit, die vor Gott gilt," — daß mithin der Glaube nicht ein theoretisches Meinen, sondern eine sittliche That heißen muß. Könnte überhaupt die rationalisierende Vernunft einmal auf den Gedanken fallen, daß der Glaube — nicht wie er in diesem und jenem Menschen sich zeigt, sondern wie die heilige Schrift ihn lehrt — wesentlich etwas anderes ist, als ein theoretisches Produkt aus so und so viel Vordersätzen, daß es vielmehr den sinnlichen Wahrnehmungen analog ist, ein Schmecken und Sehen, wie freundlich der Herr ist, ein Vernehmen der Stimme Gottes,*) ein Hinschwinden vor seiner Majestät, — wie gesagt, könnte die rationalisierende Vernunft einmal auf diesen Gedanken fallen, so würde sie eine vernünftige Vernunft zu werden beginnen.

*) Aber was heißt das: „Die Stimme Gottes vernehmen?" Wo und was ist diese „Stimme Gottes"? — — Meinetwegen fasse man es vorab in dem weitern Sinne von Ps. 19: Ihr Klang gehet aus in alle Lande und ihre Rede an der Welt Ende; es ist keine Mundart noch Klima, da man nicht ihre Stimme höre. Oder wie Hamann sagt: „Sokrates lockte seine Mitbürger aus den Labyrinthen ihrer gelehrten Sophisten zu einer Wahrheit, die im Verborgenen liegt, zu einer heimlichen Weisheit, und von den Götzenaltären ihrer andächtigen und staatsklugen Priester zum Dienst eines unbekannten Gottes. Plato sagt es den Atheniensern ins Gesicht, daß Sokrates ihnen von den Göttern gegeben wäre, sie von ihren Thorheiten zu überzeugen und zu seiner Nachfolge in der Tugend aufzumuntern. Wer den Sokrates unter den Propheten nicht leiden will, den muß man fragen: Wer der Propheten Vater sei? und ob sich unser Gott nicht einen Gott der Heiden genannt und erwiesen?" — (Hamanns Schriften Bd. II, S. 42.)

Aber in der Letzte dieser Tage hat Gott geredet durch einen, der da zeugte: „Ich bin vom Vater ausgegangen und gekommen in die Welt. Ich bin der gute Hirte, und meine Schafe hören meine Stimme." — Gesetzt den Fall, jemand träfe zum ersten Male die Worte: „Kommet her zu mir alle, die ihr mühselig und beladen seid, ich will euch erquicken;" und: „Ich bin der Weg, die Wahrheit und das Leben;" und: „Ich bin der Weinstock, ihr seid die Reben, ohne mich könnet ihr nichts thun;" und: „Mir ist gegeben alle Gewalt im Himmel und auf Erden." — Was wird er von diesen sonderbaren Reden denken? Offenbar wird er sich fragen: „wo stammen sie her? von einem Irrsinnigen? aber sie klingen doch wieder nicht irrsinnig; wie kommen sie denn in eines Menschen Gehirn und Mund?" — Sollte aber einer nicht auch beim ersten Klange dieser Stimme ahnen können, daß sie nicht von unten her ist? sollte er nicht bei sich selbst denken: so hat noch kein Mensch geredet wie dieser Mensch? — —

Gesetzt den andern Fall, man fände irgendwo eine bisher unbekannte geniale Komposition Bach's, jedoch ohne den Autor zu kennen. Wer soll nun über die

„Aber," hören wir fragen, „es ist doch schwer zu übersehen (d. h. zu erkennen), daß der Verdacht gegen Gott und die Anmaßung des menschlichen Ichs in der That die Quelle alles Verderbens im Menschengeschlecht sein, und das zahllose Heer der Sünden- und Elends-

Urheberschaft dieses Kunstwerks endgültig entscheiden? wer wird das Genie Bach's zuerst erraten? Etwa die Klavierbauer und Geigenmacher? Ohne Zweifel hilft hier nicht Mathematik und nicht Juristerei, nicht Baukunst und nicht Malerei, sondern lediglich ein hörend Ohr, ein Sensorium, das dem Genie des Komponisten verwandt ist.

Und wer soll nun über die obigen rätselhaften Worte des rätselhaften Bethlehemiten, über ihren Vollwert, ihre Herkunft, ihre Tragweite Auskunft geben, — ein endgültiges Urteil fällen? Etwa die Musikanten, oder die Astronomen, oder die Chemiker, oder, weil es sich zunächst um Reden handelt, etwa die Philologen und Litteraturhistoriker? Werden sie als ehrliche Leute nicht offenherzig gestehen müssen: „So weit wir die Litteratur und Geschichte der Welt kennen, hat noch nie ein Mensch geredet wie dieser Mensch?" Stehen sie nicht alle eben auf derselben Linie mit dem schlichtesten Hörer, der dasselbe urteilt? — Freilich giebt es ja viele Hindernisse im Kopfe, im Herzen und im Leben, welche den Menschen, der zu dem vorstehenden Urteile über die Rede und Person Jesu vorgedrungen ist, abhalten, nun auch noch weiter vorzudringen. Darum mag neben der Lebensführung, die in Gottes Hand steht, auch die Apologetik das Ihrige thun, damit solche Hemmungen weggeräumt werden: aber in letzter Instanz handelt es sich bei der Entscheidung doch um ein sehend Auge und ein hörend Ohr, gerade wie dort bei dem Urteil über die Bach'sche Komposition. (Mark. 13, 9. — Spr. 20, 12.) Denn wie jedes geniale künstlerische Werk für sich selbst zeugt und seinen Meister lobt, — aber nur dem faßbar ist, der ein Sensorium dafür besitzt; — so hat auch Christus auf die Frage: wer bist du? geantwortet: „Erstlich der, der ich mit euch rede; — — wer aus der Wahrheit ist, der höret meine Stimme." — Und wie jemand die liebe Stimme seiner Mutter, auch wenn er sie seit seinen Kinderjahren nicht mehr gehört hätte, unter tausend andern Stimmen sicher unterscheiden kann; so weiß auch ein Christ, dem die Worte des Wortes durchs Herz gegangen, kaum Treffenderes zu sagen, als: Sie sind mir in und durch sich selbst gewiß; sie stillen mein innerstes und mein ganzes Bedürfen; wäre dieser Menschensohn mit diesen Worten nicht da, so würde ich mich nicht freuen können, ein Mensch zu sein; aber Gott Lob, ich erkenne in ihnen die Stimme meines Gottes und Heilandes, der gekommen ist, mich und alles, was sich verloren fühlt, zu sich zu rufen. „Selig sind, die Gottes Wort hören und bewahren. Halleluja!"

Freuet euch des Herrn, ihr Gerechten,
Die Frommen sollen ihn schön preisen;

Danket dem Herrn mit Harfen,
Spielet ihm auf dem Psalter;

Singet dem Herrn ein neues Lied,
Machet's gut auf Saitenspiel mit Schalle.

Denn des Herrn Wort ist wahrhaftig,
Und was er zusagt, das hält er gewiß.

gestalten aus diesem Brunnen herfließen soll." Zugegeben, daß dieser Überblick vorab schwer ist, aber die furchtbare intensive Kraft jener Lügen läßt sich ja spüren, wenn überhaupt jemand ihr Dasein spürt. Freilich will das nicht an andern, sondern im eigenen Innern besehen sein, oder aber in der Geschichte anderer, die Gott hat schreiben lassen, damit wir daran inne werden, was im eigenen Herzen ist. Freilich auch läßt sich die Intensität jener Lügen nicht in solchem eigenen oder fremden Zustande gewahren, wo noch nicht der geringste Zweifel an denselben, kein Widerstand gegen sie sich geltend gemacht hat, sondern nur da, wo bereits eine positive Wahrheit gegen sie ankämpft, d. i. wo die Stimme Gottes irgendwie sich vernehmbar macht, sei es als Zeugnis des Gewissens wider die Selbstanmaßung, sei es als ein ins Herz gefallener Lichtstrahl der brennenden Liebe Gottes.*) Denn eben um das Vernehmen, um das Erkennen der Stimme Gottes dreht sich alles, um die Anerkennung, daß Gott allein gut sei und aller Mund vor ihm verstopfet werde: in diesem Kampf der menschlichen Selbstbehauptung wider die alles bewältigende Liebe Gottes geht es auf Tod und Leben, wie da, wo das hart gewordene, kalte Eis vor der Sonnenwärme sich behaupten will. Der schmutzige Kohlenstaub, wo er sich erweichen läßt, kann unter dem Einfluß der Sonne im Pflanzenreiche zu einem höhern Dasein verklärt werden, aber der glänzende, harte Diamant ist für das Pflanzenleben verloren, es sei denn, daß die milde Sonnenwärme zur Zornesglut sich verstärke und sein hartes Wesen verzehre (Luk. 12, 5; Hebr. 12, 28. 29). Insonderheit macht sich die intensive Macht jener Sündenwurzeln bemerkbar, wenn dem Menschenkinde je zuweilen ob der Nähe Gottes gar zu warm wird: da wälzt es sich unbehaglich von einer Seite auf die andere, sucht Ruhe und findet sie nicht, weil es die rechte Thür, die enge Pforte zum wahren Sinne der Worte Gottes stets verfehlt. Vermöge des Mißtrauens im Verborgenen des Herzens bleibt dem Armen die Größe der erbarmenden Liebe unfaßbar (Joh. 17, 25), und vermöge des Großmachtskitzels will er das Leben in eigener Hand haben, will es zu seiner Ehre verdienen, statt zu Gottes Ehre und zu seinem Glücke es sich schenken zu lassen (Jer. 10, 23): kurz, das Gesetz der göttlichen Gnadenwahl, das seine Seligkeit sucht, ist ihm eine Thorheit und ein Ärgernis. Werfen wir darauf in der Kürze noch einen nähern Blick.

Wie am Anfang der Tage so durch alle Jahrhunderte hindurch geht die Stimme der heiligen Weisheit dem Menschen nach und ruft und schreit und bittet und fleht: „Adamskind, wo bist du? Besinne dich! Warum

*) Röm. 7, 7. 8.

fliehest du vor deinem Vater im Himmel, dessen Herz sich ängstigt und sorget für dich? Kehret wieder, so will ich bei euch wohnen; wendet euch zu mir, so werdet ihr selig aller Welt Enden!" So macht sich die Lockstimme des guten Hirten vernehmbar und ist nicht ferne von einem jeglichen unter uns, ja so nahe, daß man sich vor ihrer Zuthätigkeit nicht zu retten weiß. Wenn sie nun gar zu zudringlich wird, dann will das Menschenkind auf einmal fromm werden und spricht wie dort am Sinai und auf Josuas Reichstage: „Ja, alles, was der Herr gesagt hat, wollen wir thun; wir wollen dem Herrn dienen." Aber mit noch größerer Zudringlichkeit, ja mit Ängstlichkeit ruft dann die Stimme wieder: Vernehmet ihr noch immer nichts? So lange bin ich bei euch und ihr kennet mich noch nicht? Ihr könnet mir nicht dienen, ich begehre euren Dienst nicht; ich will euch ja dienen. Höret doch und vernehmet! Was bedürfet, was begehret ihr? Lasset fahren, was euch quält, was euch fehlt: ich bring alles wieder. Thut euren Mund weit auf, so will ich ihn füllen. — „Nicht in Diensten, Opfern und Gelübden, die Gott von den Menschen fordert, besteht das Geheimnis der christlichen Gottseligkeit, sondern vielmehr in Verheißungen, Erfüllungen, Aufopferungen, die Gott zum Besten der Menschen gethan und geleistet; — nicht im vornehmsten und größten Gebot, das er aufgelegt, sondern im höchsten Gute, das er geschenkt hat; nicht in Gesetzgebung und Sittenlehre, die bloß menschliche Gesinnungen und menschliche Thaten betreffen, sondern in Ausführung göttlicher Thaten, Werke und Anstalten zum Heile der Welt."*) Aber eine That, ein Werk hat der Vater im Himmel durch seinen Sohn also vor die Augen gemalt, daß an diesem Bilde in entscheidender Weise beides kund werde, sowohl die Tiefe des verkehrten Sinnes im Verborgensten des Herzens, wie das Geheimnis des Heils, das aus der Tiefe der ewigen Liebe geboren ist (Ps. 51, 8): es ist das göttliche Werk, wovon die Gemeinde singt:

O Lamm Gottes! unschuldig
Am Kreuzesstamm geschlachtet;
Befunden stets geduldig,
Wiewohl du wardst verachtet,
All Sünd hast du getragen,
Sonst müßten wir verzagen;
Erbarm dich unser, o Jesu.

„Denn nachdem Gott durch Natur und Schrift, durch Geschöpfe und Seher, durch Gründe und Figuren, durch Poeten

---

*) Hamann's Schriften, T. VII. S. 58.

und Propheten sich erschöpft und aus dem Atem geredet hat, so hat er am Abend der Tage zu uns geredet durch den Sohn — gestern und heute! — bis die Verheißung seiner Zukunft — nicht mehr in Knechtsgestalt — auch erfüllt sein wird" (Hamann). Zu der großen Zahl, die niemand zählen kann, welche an dieser entscheidenden Stelle den Abgrund der menschlichen Verkehrtheit erkannt und damit zugleich den Blick für die alle Vernunft übersteigende Liebe Gottes gewonnen haben, gehört auch der Mann, den wir vorhin einigemal reden ließen, der, wie vielleicht keiner vor ihm und nach ihm, auch den Gelehrten und Philosophen die Übermacht der Weisheit von oben fühlbar zu machen verstand. Hören wir zum Schluß, wie er jenen entscheidenden Moment seines Lebens kurz und eindringlich selbst erzählt. (In London, wo damals Hamann sich aufhielt, hatte er endlich auch wieder auf die Bibel sich besonnen, hatte eine gekauft und sich vorgesetzt, dieselbe von Anfang an mit Bedacht durchzulesen und dabei die ihm einfallenden Gedanken niederzuschreiben.) „Je weiter ich im Lesen kam, desto neuer wurde das Bibelwort mir, desto göttlicher erfuhr ich den Inhalt und die Wirkung desselben. Ich vergaß alle meine Bücher darüber; ich schämte mich, selbige gegen das Buch Gottes jemals verglichen, jemals sie demselben zur Seite gesetzt, ja jemals ein anderes demselben vorgezogen zu haben. — Ich erkannte meine eigenen Verbrechen in der Geschichte des jüdischen Volkes, ich las meinen eigenen Lebenslauf, und dankte Gott für seine Langmut mit diesem seinem Volke, weil nichts als ein solches Beispiel mich zu einer gleichen Hoffnung berechtigen konnte. — Mit diesen Betrachtungen, die mir sehr geheimnisvoll vorkamen, las ich den 31. März (1758) des Abends das 5. Kapitel des 5. Buches Moses, verfiel in ein tiefes Nachdenken, dachte an Abel, von dem Gott sagte: Die Erde hat ihren Mund aufgethan, um das Blut deines Bruders zu empfangen. — — Ich fühlte mein Herz klopfen, ich hörte eine Stimme in der Tiefe desselben seufzen und jammern als die Stimme des Blutes, als die Stimme eines erschlagenen Bruders, der sein Blut rächen wollte, wenn ich selbiges bei Zeiten nicht hörte und fortführe, mein Ohr dagegen zu verstopfen; — — daß eben dieses Kain unstät und flüchtig machte. Ich fühlte auf einmal mein Herz quillen, es ergoß sich in Thränen, und ich konnte es nicht länger — — ich konnte es nicht länger meinem Gott verhehlen, daß ich der Brudermörder, der Brudermörder seines eingebornen Sohnes war."*) —

Unsere, den Zweiflern zulieb unternommene Exkursion kann an diesem Punkte schließen (2. Kor. 5, 11). Wie schon bemerkt, wollen die vor-

---

*) Hamann's Schriften, T. I. S. 211 ff.

stehenden Bemerkungen nicht zeigen, wie wir mit einem Jünger der Naturphilosophie disputieren würden, sondern demselben die entscheidenden Fragen aufweisen, wo unsere Denk- und Lebenswege auseinandergehen, und vor allem auch ihn ahnen lassen, daß der Glaube auf andern Fundamenten ruht, als der Fremde gewöhnlich meint. Die redliche Arbeit der Kritik, Naturforschung und Philosophie verschmäht der Gläubige nicht, aber ihre Angriffe auf die Bibel fürchtet er auch nicht, weil ihre Geschosse die Höhe seines Standortes nicht zu erreichen vermögen. „Es ist“ — wie Hamann sagt — „einem Christen so unmöglich an Gottes Wort zu zweifeln, als einem getauften Heiden, daran zu glauben. Es ist mehr, als das Zeugnis der Sinne und Vernunft, was zur Religion gehört. Sie hat ein festeres Siegel als den Beifall dieser Unmündigen nötig, dieser bestochenen Hüter, die uns erzählen, was sie im Schlafe sehen. Die heilige Schrift sollte unser Wörterbuch, unsere Sprachkunst sein, worauf alle Begriffe und Reden der Christen sich gründeten, woraus sie beständen und zusammengesetzt seien.“ — „Jede biblische Geschichte trägt das Ebenbild des Menschen, einen Leib, der Erde und Asche und nichtig ist, den sinnlichen Buchstaben; aber auch eine Seele, den Hauch Gottes, das Leben und das Licht, das im Dunkeln scheint und von dem Dunkel nicht begriffen werden kann. Der Geist Gottes offenbarte sich in seinem Worte wie das Selbständige — in Knechtsgestalt, ist Fleisch — und wohnt unter uns voller Gnade und Wahrheit.“ — Ein Zweifler, der das, die Demut und Liebe Gottes, begreift, ist freilich kein bloßer Naturphilosoph mehr, sondern ein Glaubender.

Wenden wir unsere Betrachtung nun wieder zum Evang. Lehrerverein insgesamt. Durch den Einfluß der kleinen Bibelkonferenzen ist der Verein nach und nach aus seiner Drangperiode heraus und wieder zu Blut und Kräften gekommen. Es klingt seltsam und ist doch wahr: Der laut auftretende Verein hat bei seinem Entstehen lange nicht den Widerspruch erfahren und nicht in dem Maße durch dumme, oder böswillige Verleumdungen hindurchgehen müssen, als dies den kleinen, still einhergehenden Bibelkonferenzen begegnet ist; und dennoch haben eben diese letztern fort und fort zugenommen, und der neue Zuwachs, welchen der Verein in der jüngsten Zeit bekommen hat, ist ihm eben durch jene Missionsstationen zugeführt worden. Diese gehören indes nicht zur statutarischen Vereinsordnung, wie sie auch nicht kraft der Statuten, sondern aus freiem Lebenstrieb entstanden sind; in den Statuten ist jetzt noch nichts von den Bibelkonferenzen zu lesen. Es scheint uns aus mehr als einem

Grunde wohlgethan, dieses freie Verhältnis zwischen dem Verein und seinen Missionsstationen einstweilen aufrecht zu halten. Die Bibelkonferenzen nämlich fordern von ihren Gliedern kein anderes Bekenntnis, als daß sie begehren, an einer Besprechung über einen Schriftabschnitt sich zu beteiligen; ihre Thür steht weit offen; jeder kann kommen und wieder gehen, wie es ihm beliebt. Der Vorteil dieser Einrichtung liegt auf der Hand. Wären diese Konferenzen den Vereinsstatuten eingeordnet, so würde die Teilnahme an ein ausdrückliches Bekenntnis (§ 1) gebunden sein: diese Thür würde manchen, zumal jüngeren Lehrern als zu eng erscheinen; sie würden denken, es schicke sich nicht, so lange Zeit bloß als Gast zur Konferenz zu kommen, und würden daher gar nicht kommen, oder nicht lange genug, um inne zu werden, wie gut und traulich man in dieser Gemeinschaft leben könne. Überhaupt wird der Verein wohl daran thun, nicht alle Bewegungen seiner Glieder statutarisch regeln, oder gar vorschreiben zu wollen: wie in den Bibelkonferenzen ein freiwilliger Dienst entstanden ist und sich bewährt hat, so könnten nach Zeit und Weile in einzelnen Kreisen auch noch andere Thätigkeiten auftauchen und in stillem Wirken dem Ganzen sich nützlich machen. Aber Bewährung ist stets erforderlich. Um deswillen haben die Bibelkonferenzen alle Ursache, für die Widerwilligkeit, welche ihnen lange Zeit begegnet ist, dankbar zu sein: ohne diese Anfechtungen würden sie schwerlich zu der inneren Haltung gelangt sein, deren sie sich jetzt erfreuen. Menschlich geredet, möchte man sogar wünschen, daß sie nicht zu früh allgemeinen Beifall fänden, denn für wahrhaft gute Unternehmungen ist dies kein gesundes Klima.*) — —

---

*) Es folgen eine Reihe statistischer und persönlicher Notizen über Bestand und Leitung des Evang. Lehrervereins. Aus diesem Bericht sind hier nur folgende Abschnitte herauszuheben: „Seitdem der Lehrerverein sich zu einem „Verein von Lehrern und Schulfreunden“ konstituiert hat, finden sich die letzteren in der Reihe der Mitglieder auch schon recht ansehnlich vertreten: unter ca. 400 Mitgliedern sind etwa 70 aus andern Ständen, darunter Pastoren, Kaufleute, Ärzte, Bergbeamte, Rentner, Ökonomen. Wenn der Verein die bisher zurückgeschobenen Unternehmungen — die Gründung eines Lehrerwaisenstifts und einer Aspirantenschule — bald ernstlich anzufassen gedenkt, so wird er wohl thun, sich vorher noch fleißig nach neuen „Schulfreunden“ umzusehen. Schon jetzt, wo nur einfache Bedürfnisse vorlagen, bezahlten die vermögenden Mitglieder aus andern Ständen meist das Doppelte und Dreifache des gewöhnlichen Beitrags (10 Sgr.). Es wird nicht schwer sein, solche zu finden, die bereit sind, jene Institute kräftig zu unterstützen, wenn nur der Verein sich bestrebt, durch eine feste, echt christliche Haltung und Rührigkeit Vertrauen und Achtung bei ernsten Christenleuten sich zu erwerben.“ —

„Eine weitere Stufe der Entwicklung hat der Verein im vorigen Jahre dadurch betreten, daß er mit dem seit 13 Jahren bestehenden „Deutschen evang. Schulverein“ — einem Verein, der die Lehrer der verschiedenen Bildungs-

Das sei der Schluß unseres Berichtes, oder vielmehr unserer freien Umschau auf dem Gebiete der 17jährigen Vereinsgeschichte. Mit Fleiß hat Referent diese Form gewählt, weil ihm mehr daran gelegen war, dem Leser einen Blick in das innere Vereinsleben zu ermöglichen, als die äußeren Vorgänge und Apparate statistisch genau abzuzeichnen. Nun noch einen herzlichen Wunsch für den Verein selbst.

Seit etwa 20 Jahren haben sich in vielen deutschen Gegenden die Lehrer in größeren Kreisen vereinigt, um allerlei Unterstützungskassen — für Witwen und Waisen, für kranke und emeritierte Lehrer u. s. w. — zu gründen. Es sind treffliche Bestrebungen. Hierzulande kennen wir sie schon längst, nur haben sie sich meist mehr lokalisiert. Doch aber sind noch empfindliche Lücken; der Evang. Lehrerverein möge nicht säumen, zu ihrem Ausbau zu thun, was er vermag. Allein wie der Verein bisher in dieser Richtung nicht seine Hauptaufgabe gesucht hat, so möge er es auch forthin halten. Seine Hauptzwecke sind innerer, geistiger Natur, seine Thaten müssen weiter reichen als die Wohlthaten mit äußerlichen Mitteln; darum müssen auch die starken Wurzeln seiner Kraft tiefer gehen als dort. Darum muß Referent immer wieder an seine Sprüchlein erinnern: „Nach Wahrheit fragt die Seele, welche nach Gerechtigkeit dürstet." — „Ein jeder nehme wohl in acht, was ihn zu Ehren hat gebracht." — „Es wächst der Mensch mit seinen höhern Zwecken." Durch sein Statut hat der Verein zum ersten Spruche sich bekannt; die beiden andern Wahrheiten sind ihm durch Gottes Führungen in seiner eignen Geschichte, der Vereinsgeschichte, vorgehalten und beglaubigt worden. Möchte er in allen seinen Gliedern sich mit Mund und Hand entschieden dazu bekennen und dann durch keinen Wind der Lehre sich sein Ziel verrücken lassen. Es dreht sich alles um Gottes Wort, um die Frage, wie viel dasselbe für die Pädagogik, die Lehrerbildung und die Volksbildung gelten solle; aber in Wahrheit gelten solle, nicht darum, wie viele Komplimente und wie tiefe Bücklinge man vor der Bibel machen, sondern wie man dazu helfen wolle, daß Gottes Wort den ganzen Teig durchdringe.

Es ist dem Verein auf dem Wege seiner Entwicklung ein eigentümliches Pfund in die Hand gelegt worden; erkennt er das nicht und wuchert er nicht damit, so wird das Urteil nicht ausbleiben: das dummgewordene Salz gerät den Leuten unter die Füße. Wie der Mensch sich zu Gottes

---

anstalten (Gymnasien ꝛc.) in den verschiedenen deutschen Landen auf dem Boden des evang.-christl. Bekenntnisses zu vereinigen strebt — in Verbindung und Verkehr getreten ist."

Wort stellt, so stellt sich Gott zu ihm: Gottes Wort ist Gottes Segen, der himmlische Regen, welcher das dürre Erdreich tränken soll. Wehe dem Lande, das ihn umsonst empfängt! Solange eine niederrheinische christliche Kirche und Schule besteht, weiß die Schulgeschichte keine Zeit zu nennen, wo Gottes Segenswort in dem Maße Geltung, Bahn und Lauf im Schulstande gehabt hat, als dies in unsern Tagen der Fall ist. Viele wissen und achten das freilich nicht, die es doch wissen und des sich freuen und dafür dem Herrn danken sollten. Der Evang. Lehrerverein ist mit zum Wächter bestellt, daß der Schule diese Ehre und unserm Volke dieser Segen nicht geraubt werde: möge er seinen Beruf fest machen! Das walte Gott! (Ps. 33.)

Anhang.

Briefliche Äußerungen über Comenius, Landfermann, Hülsmann, Frick, Schüren und Pestalozzi.

---

1. Comenius.*)

In der Geschichte der Pädagogik treffen wir um die Zeit des 30jährigen Krieges einen Mann, der an pädagogischer Einsicht in einem auffallend hohen Maße über seine Zeitgenossen und Vorgänger hervorragte. Ich meine Amos Comenius, den letzten Bischof der böhmisch-mährischen Brüder. Angeregt durch Baco, den Regenerator der naturwissenschaftlichen Forschung, unternahm er eine Reform des Unterrichts- und Erziehungswesens im großen Stil — von der Mutterschule (Kinderstube) an bis hinauf zu den Universitäten. Sein theoretisches Hauptwerk, die Didactica magna, verbreitet sich über die sämtlichen Schulanstalten. Seine praktischen Lehrbücher (Schulbücher) gelten jedoch vornehmlich den Gymnasien. Er ragt an Weit- und Tiefblick so sehr hervor, daß man ihn mit Recht einen pädagogischen „Seher" genannt hat. Nicht wenige von seinen vorgreifenden trefflichen Ideen sind selbst heute noch nicht vollständig zur Ausführung gekommen. Es liegt dies hauptsächlich daran, daß seine Lebenszeit in Deutschlands unglücklichste Periode fiel, und seine Werke wie so viele andere unter den Trümmern des 30jährigen Krieges verschüttet und begraben wurden. An 200 Jahre lang war er ein fast verschollener Mann. Die Pädagogik mußte sich ohne ihn ihren Weg suchen. Wie viele Irrwege wären uns erspart gewesen, wenn man auf dem von ihm gelegten Grunde und nach seinen sicheren Ratschlägen hätte fortbauen können.

Seine Verdienste liegen aber keineswegs bloß auf dem pädagogischen Gebiete. Auch im Interesse der allgemein-wissenschaftlichen resp. philosophischen Forschung hat Comenius gearbeitet und zwar sein ganzes langes Leben hindurch. Er hatte ein litterarisches

---

*) Vgl. das Vorwort.

Werk unternommen, das er „Pansophie" nannte, worin die Ergebnisse aller theoretischen Wissenschaften zu einer einheitlichen rationell-christlichen Weltanschauung zusammengefaßt werden sollten. Es ist leider nicht zu der beabsichtigten Vollendung gelangt, weil er zu sehr auch von anderen Dingen in Anspruch genommen war und überdies fast sein Lebenlang ein umherirrender Exulant sein mußte.

Noch auf einem dritten Gebiete hat der Mann ein bedeutsames Stück Arbeit stehen. Es hängt dies mit der Stellung und Geschichte seiner Glaubensgenossen, der mährischen Brüder, zusammen. Diese „Brüder" sind eine in kirchlicher Hinsicht sehr wichtige und interessante Gemeinschaft gewesen. Ihre Entstehung schreibt sich teils von den Waldensern, teils von den Hussiten her. Sie waren offenbar originaler als unsere protestantischen Kirchen und in der Praxis unzweifelhaft gereifter und edler. Schade, daß sie infolge der Kriegsnöte und der Verfolgungen ihre Selbständigkeit einbüßen mußten. Comenius war ihr letzter Bischof. In der Zerstreuung schlossen sie sich teils an die reformierten Gemeinden der östlichen deutschen Gegenden, teils an die Zinzendorfsche Brüderkirche an. Abgesehen von dem, was Comenius für seine ihm befohlenen Glaubensgenossen gethan hat, ist er auch zeitlebens mit allem Eifer für eine Vereinigung resp. Verständigung der getrennten christlichen Konfessionen thätig gewesen. Auch in diesem Betracht steht er nicht bloß unter seinen hadernden Zeitgenossen hoch da, sondern kann auch für unsere Zeit in diesem wichtigen und nötigen Werke ein hellleuchtendes Vorbild sein — sowohl im Wollen, wie im rechten Thun. Und gerade auf die rechte Weise kommt hier fast alles an. Seine pädagogischen und seine wissenschaftlichen Arbeiten standen im Dienste dieser Friedens- und Unierungsidee, und erhalten daher erst von hier aus ihr volles Licht.

Welch eine großartige geschichtliche Figur ist doch dieser gejagte, geplagte und trotzdem immer unermüdlich schaffende Mann gewesen.

Dazu kommt noch, daß Comenius eine durch und durch achtungswürdige und obendrein für jeden ausnehmend sympathische Persönlichkeit war, — ein echter Jünger Christi. Sein letztes kurzes Wort, das der 87jährige Greis im Druck ausgehen ließ, gleichsam als sein litterarisches Testament — überschrieben: Unum necessarium — spricht sich so bescheiden, demütig und friedevoll aus, daß es wie ein altapostolisches Abschiedswort klingt, und man es nur mit tiefer Herzensbewegung lesen kann.

Mir ist der Mann immer eine Lieblingsgestalt gewesen. Wie Du Dich vielleicht erinnerst, hängt sein Bildnis in meiner Stube über dem Sofa an einem Ehrenplatze. Seit vielen Jahren trug ich mich mit dem

Gedanken, im Ev. Schulblatt sein Lebens- und Charakterbild zu zeichnen; leider ließen die anderweitigen Ansprüche und die Leibesgebrechen es nicht zur Ausführung kommen.

Zu meiner großen Freude ist jetzt, wo sein 300jähriger Geburtstag heranrückt — 28. März 1592, — die gewisse Aussicht vorhanden, daß sein Andenken im deutschen Volke in würdiger Weise zu Ehren kommen wird. Eine Anzahl Comenius-Verehrer aus den gelehrten Kreisen und andern angesehenen Stellungen hat sich vereinigt, um zu dem genannten Zwecke eine Comenius-Gesellschaft (nach Art der Goethe-, der Shakespeare- u. s. w. Gesellschaft) zu gründen.

Für die Pädagogik kann das Unternehmen von großer Bedeutung werden. Hier kommt ein Werk und eine Feier zustande, wo Schulleute mit Männern der Wissenschaft und Männern der Kirche in treuem Bunde vereinigt sind. Das ist noch nicht dagewesen.

An den Begründer der neuen Gesellschaft, Archivrat Dr. Keller, schreibt er gleichzeitig:

„Mit großem Interesse und lebhafter Freude habe ich den mir gütigst übersandten vertraulichen „Aufruf“ gelesen. Ihr Plan läßt mich einen langgehegten sehnlichen Wunsch in Erfüllung gehen sehen. Comenius ist mir von jeher einer der achtungswürdigsten, sympathischsten und interessantesten Persönlichkeiten der christlichen Kulturgeschichte gewesen. Insbesondere hat mich in Ihrem Aufruf gefreut, daß nicht bloß die pädagogische Seite seines Wirkens ins Auge gefaßt werden soll, sondern auch die wissenschaftliche und religiöse. Mit Recht wird hervorgehoben, daß die pädagogische Seite erst dann ins rechte Licht treten kann, wenn die beiden andern Seiten vollaus mit berücksichtigt werden. Freilich gilt auch das Umgekehrte. Viele der wissenschaftlichen sowie der religiösen Bestrebungen unserer Zeit würden wesentlich gesunder sein, wenn sie überall von einem lebhaften Interesse für die pädagogische Aufgabe der Gesellschaft begleitet wären. Auch das lehrt uns das Beispiel unseres Helden. Er war ein ganzer Mann, und weil er das war, darum ist er nach allen Seiten hin vorbildlich groß geworden — auch im Ertragen und Ausharren in der Trübsal.“*) —

---

*) Bei einer Comeniusfeier in Barmen hielt Dörpfeld anknüpfend an einen Vortrag über Comenius „eine längere, höchst interessante Ansprache, deren Hauptgedanken etwa folgende waren: Comenius' Persönlichkeit erinnert an ein Bild in einer Prager Kirche, von dem die Legende erzählt, daß es immer etwas größer sei als der Beschauer. Zum vollen Verständnis seiner Person und seines großartigen *Wirkens müssen* wir seiner Genesis nachforschen. Er konnte, wie Mager nur aus

2. Landfermann.

An die Witwe von Geheimrat Landfermann, die ihm die Biographie des Verstorbenen gesandt, schreibt Dörpfeld in seinem letzten Lebensjahre u. a.:

„Ich erinnere mich keiner litterarischen Weihnachtsgabe, die mir so viele Freude gemacht hätte als die Ihrige. Welch ein reiches Leben führen diese Erinnerungen vor, — reich in jedem Betracht. Was für ein Lehrer und Schuldirektor war dieser Mann! Was für ein Schulrat! Was für ein Patriot! Welch ein Jünger Christi in Wesen, Werk, Selbstverleugnung und gottergebenem Dulden! — Welch ein Hausvater! — wie Sie, seine geliebte Hausmutter, noch besser wissen, als das Buch es schreiben wollte und konnte. Er war in allem ein groß angelegter und groß ausgewachsener Mann; und das Große war immer echt, lauter und gediegen,

---

dem Bergischen, nur aus den böhmisch-mährischen Brüdern hervorgehen. Diese sind Reformatoren vor der Reformation, sie stammen nicht von Hus ab, sondern hingen mit den Waldensern zusammen, und diese sind Nachkommen altchristlicher Gemeinschaften aus den Zeiten Konstantins. Damals wurde das Christentum Staatsreligion, viele Christen erkannten aber die Staatskirche nicht an, weil sie sich in Gewissenssachen keinem Zwang unterwerfen wollten; sie bildeten daher besondere Gemeinschaften, und gründeten, weil sie zur Abhaltung besonderer Gottesdienste keine Erlaubnis bekamen, Innungen, berieten hier ihre Handwerksangelegenheiten und hielten nachher ihre Erbauungsstunden ab. Die mährischen Brüder wollten auch von einer Staatskirche nichts wissen und duldeten in Gewissenssachen keinen Zwang; sie zeichneten sich ferner aus durch ihr allein auf die Bibel gegründetes Christentum, durch werkthätige Frömmigkeit, durch eine freie, auch die Mitwirkung der Laien in Anspruch nehmende Kirchenverfassung und durch ihre Sorge für Bildung und christliche Jugenderziehung in Zucht und Vermahnung zum Herrn. Für das Bildungswesen gaben sie viel Geld aus; fähige Jünglinge, so auch Comenius, ließen sie auf Kosten der Gemeinde ausbilden und studieren. Das kleine Häuflein der „Brüder" hatte vor dem dreißigjährigen Kriege drei Buchdruckerpressen in Betrieb, für das übrige Böhmen und Mähren genügte eine einzige. Sie besaßen schon damals eine leider nicht wieder aufgefundene Kinderbibel; so weit sind wir nach 300 Jahren noch nicht gekommen. — Comenius ist auf allen Gebieten wahrhaft großartig, vielseitig, achtunggebietend. Als Theologe wirkte er versöhnend, er sah schon damals den Riß kommen, der heute die Gebildeten von der Kirche trennt, und wollte in seinen pansophischen Schriften zeigen, daß die Schöpfungsoffenbarung und die Erlösungsoffenbarung sich nicht widersprechen, sondern Werke desselben Gottes sind. Als Pädagoge hat er, mit Ausnahme der noch weiterer Untersuchung bedürfenden Idee von den kulturhistorischen Stufen, alle wichtigen, heute anerkannten Grundsätze aufgestellt. Erst heute gehen den Leuten die Augen auf über diesen großen Mann. Was 300 Jahre unter der Asche gelegen, wollen jetzt Gelehrte, Theologen und Pädagogen zu Tage fördern. Hoffentlich werden Wissenschaft, Theologie und Pädagogik von dem großen Comenius vieles lernen, was ihnen zum Segen gereicht." (Ev Schulbl. 1892, S. 200 f.)

und diese Gediegenheit war innerlich immer noch vollwichtiger, als es sich äußerlich merkbar machte. Wie beschämend klein und armselig kommt sich unsereiner dagegen vor, selbst wenn man auch nur allein an die Hausvaterstellung denken will. Es gehört zu meinen liebsten und wertvollsten Erinnerungen, den teuern Mann persönlich gekannt und mit ihm in näherem Verkehr gestanden zu haben. Er ist mir mehr zum Segen geworden, als er selber es wissen konnte. Zu diesem Segen rechne ich auch, daß ich jetzt seine Lebensgeschichte lesen kann. Sie hat mich kräftig aufgerichtet, gestärkt und erbaut."

In einem Brief an einen jüngeren schlesischen Kollegen heißt es:

„Sie werden bemerkt haben in meiner Schrift, daß ich dem Votum Landfermanns ein großes Gewicht beilege. Wo haben wir sonst in der Litteratur ein solches Votum zu Gunsten unserer Sache — von einem so hoch gestellten Beamten und schon vor mehr als dreißig Jahren, und so unverhohlen und in einer amtlichen Schrift an einen Minister? Und dazu von einer Persönlichkeit, die wegen der seltenen Gediegenheit des Charakters überall, rechts und links, in großer Achtung stand und steht.

Landfermann ist ein alter Burschenschafter, der — ähnlich wie Fritz Reuter und viele andere — zu Anfang der zwanziger Jahre fünf Jahre lang auf der Festung gesessen (oder wie er zu sagen pflegte: „fünf Jahre auf Avancement gedient") hat. Ein so edler wie starker Wein ging aus diesem schweren Gärungs- und Läuterungsprozesse hervor. Niemals ist mir ein Mann begegnet, der so ganz und voll einen Ritter ohne Furcht und Tadel darstellte, wie Landfermann, bei aller Festigkeit doch mild und leutselig, im Notfalle freilich auch derb-grob wie Eichenrinde. Die Volksschullehrer mögen nicht häufig einen rücksichtsvolleren Schulrat gehabt haben; manche der höheren Lehrer fanden ihn weniger bequem. An seiner Person ist alles großartig zugeschnitten: wie die äußere Gestalt, so auch die Intelligenz und die Gesinnung. Die Gestalt erinnerte in den kräftigen Mannesjahren an die Eichen seiner westfälischen Heimat. Sein Wissen — er war klassischer und germanistischer Philologe — war wahrhaft kolossal, namentlich in den Sprachen, in Litteratur und Geschichte. Eine besondere Zugabe zu seinem Fachwissen verdankte er der „Festungstid", wo mehrere Jahre lang Bibel und Gesangbuch die einzige Lektüre gebildet hatten — nebst dem Aristophanes, den er in den Stiefeln mit ins Gefängnis geschmuggelt hatte. Den Aristophanes wußte er in seinen alten Tagen noch auswendig; und bei den Seminar- und Lehrerprüfungen erstaunten die Prüflinge samt den theologischen Lehrern oft nicht wenig über die Bibelfestigkeit und Kirchenliederkunde dieses

philologischen Kommissarius. Freilich war ihnen meistens unbekannt, daß er nach seinem philologischen Triennium noch zehn Semester lang vornehmlich deutsche Theologie studiert hatte und dazu mit dem Herzen und praktisch, was auf den hohen Schulen nicht immer geschieht."

„In einer größeren Lehrerkonferenz, wo auch der alte Harnisch zugegen war, verfocht ich (bei einer Verhandlung über das Kirchenlied in der Volksschule) wider die Mehrzahl der anwesenden Kollegen und Pastoren die Ansicht, daß nur eine sehr, sehr mäßige Zahl ganzer Lieder (und daneben einzelne Strophen) obligatorisch gelernt werden dürften, — von den Schwachbegabten überhaupt nur Einzelstrophen, — auch deshalb, damit das freiwillige Lernen desto mehr Raum erhalte. Landfermann, vom Vorsitzenden (Zahn) um sein Urteil befragt, trat entschieden auf meine Seite; bei dieser Gelegenheit entfiel ihm die Bemerkung, daß er in jüngeren Jahren an 1000 Kirchenlieder auswendig gewußt habe, — 800 würde er auch jetzt noch wohl „leisten" können. Da haben Sie einen ziffernmäßigen Maßstab zur Abschätzung des Wissensumfanges und — des Fleißes dieses Mannes."

„Nach seiner Festungszeit avancierte Landfermann in seiner Karriere sehr rasch, wie auch die meisten andern seiner Leidensgenossen, wenn sie sich brauchbar zeigten. (Das war einer der idealen Züge Friedrich Wilhelms IV., der schon als Kronprinz sich den echten Burschenschaftern nützlich zu machen wußte.) Landfermann wurde schon früh Gymnasialdirektor in Duisburg und nach etlichen Jahren Provinzial-Schulrat in Koblenz, wo ihm alle evangelischen höheren Schulen der Rheinprovinz unterstellt waren, samt den evangelischen Seminaren, und überdies in den ersten fünfzehn Jahren noch die evangelischen Volksschulen des Regierungsbezirks Koblenz."

„Von der Ritterlichkeit dieses trefflichen Schulbeamten — auch zum Schutze seiner Untergebenen — wäre manches zu erzählen, wenn es mündlich geschehen könnte. Ein redendes Beispiel ist aber gerade das citierte Votum, indem das betreffende Gutachten Landfermanns zum Schutze Zahns eintrat und zwar, als Zahn bereits den Zorn des Ministers gefühlt hatte. Es war viel, daß sich nun der Minister durch Landfermann sagen lassen mußte, er habe Z. unrecht gethan."

---

3. Hülsmann.

„Unser lieber Professor Hülsmann steht für seine Person auf dem Ewaldschen Standpunkt,*) und doch hat er gerade unserer rheinischen Kirche die entschiedensten Geistlichen vorgebildet. Der Herr siehet das Herz an, das ist die entscheidende Sache.“

---

4. Frick.

„Frick war ein Vorbild seiner Standesgenossen — einmal hinsichtlich der eigentlichen Berufsaufgaben, sodann hinsichtlich des Verkehrs und Zusammenschlusses mit den Volksschullehrern und endlich des lebhaften Interesses für die Schulverfassungsfrage. In einen kurzen Ausdruck gebracht, kann man sagen: Frick war im großen Stil der Vertreter des pädagogischen Gewissens. Wieviel besser würde es um die Anliegen der höheren Schulen wie der Volksschulen stehen, wenn in jeder Provinz auch nur ein einziger Frick gewesen wäre.“

„Nun ist er uns entrissen! Nicht bloß das höhere Schulwesen hat viel an ihm verloren, sondern auch die Volksschule. Wer soll diese große Lücke ausfüllen? Mir ist sehr wehmütig ums Herz. Auch speciell unser Herbart-Verein hat reichlich Ursache, um den Entschlafenen zu trauern. Ein einziger selbstdenkender Mann, auch wenn er jeweilig irren sollte, ist meines Erachtens für unsere Sache mehr wert als ein Dutzend solcher, die nur ihren gut eingelernten philosophisch-pädagogischen Katechismus aufzusagen wissen.“

---

5. Schüren.

„Bis vor kurzem habe ich geglaubt — und als Regel halte ich es auch noch fest — daß die Seminarlehrer, wenigstens die Direktoren, studierte, gründlich durchgebildete, mit weitem, freiem Blick begabte Leute sein müssen. Im vergangenen Herbst habe ich mich aber bei einem Besuch in Osnabrück überzeugt, daß Männer wie der Ober-Schul-Inspektor und Seminar-Direktor Schüren (der bekanntlich ein Soester Seminarist ist und von der Pike auf gedient hat) ganz andere Seminar-Direktoren und Schul-Inspektoren sind, als solche, die frisch aus dem Pfarramte

---

*) Wir würden etwa sagen: „er vertrat die historisch-kritische Schriftforschung.“

herkommen. Ich hätte nicht nötig gehabt, die Unterrichtsstunden zu besuchen; schon die ganze bauliche Einrichtung des Seminars (die unter dem Stüveschen Ministerium bis ins kleinste genau nach Schürens Vorschlägen ausgeführt worden) die Haus- und Lebensordnung, von den Studier- und Schlafzimmern an bis zum Laboratorium (!!) hin, bekundeten zur Genüge, daß hier der Geist eines Mannes vom Fach, eines „barmherzig gewordenen“ ehemaligen Seminaristen, eines mit ganzem Gemüt und allen Kräften den Jünglingen sich hingebenden „Vaters“ waltete. Die Wohnräume der Seminaristen (für je drei oder vier), desgleichen die Schlafstuben (ebenfalls für je drei oder vier), das Essen ꝛc.: alles war einfach, schlicht, aber gemütlich-einladend, wie es für ein Seminar für Landschulen paßt, aber auch darauf berechnet, den wohlgesinnten jungen Leuten den Aufenthalt angenehm zu machen. Die Haus- und Lebensordnung, oder besser: das Leben der Seminaristen (25 mit dreijährigem Kursus) war so frei und satzungslos, daß Herr Stiehl und ähnliche preußische Schulräte ob solcher Anarchie die Hände über dem Kopfe zusammenschlagen würden. Und doch konnte Herr Schüren behaupten, daß er in sechs Jahren keinen ernstlichen Disciplinarfall hinsichtlich der Lebensordnung zu rügen gehabt hätte. Schüren aber ist kein Libertiner, sondern ein sehr ernster Mann, ein echter christlicher Liberaler, der sich selbst aufs strengste bindet, aber andern gern viele Freiheit läßt. Sein Arbeitszimmer ist das unruhigste im ganzen Hause, unmittelbar an der Hofthür, wo man durch das von allen Seiten hereintönende Orgel-, Klavier- und Geigespiel zur Verzweiflung kommen sollte. Neben der Leitung des Seminars hat der Mann auch noch sämtliche Landschulen des Fürstentums Osnabrück zu inspizieren und den Sitzungen des Land-Konsistoriums in Schulangelegenheiten beizuwohnen. Es ist mir unbegreiflich, wie dieser Mann das aushalten und leisten kann; freilich ist er auch vor der Zeit alt geworden. Mir ist ganz weh ums Herz, wenn ich daran denke, daß unser Preußenland solche Leute nicht gebrauchen kann, während ein Land, wo ein einseitiges Luthertum dominiert, sich seiner Dienste dankbar freut, freilich auch vielfach hemmt. Was für ein Segen, wenn wir den Mann im Regierungsbezirk Düsseldorf hätten!! Wenn der seinen Einzug als Direktor in Mörs oder als Schulrat in Düsseldorf hielte, dann glaube ich, daß ich vor seinem Wagen hertanzen müßte, wie David vor der Bundeslade.“ — —

---

6. Pestalozzi.

Den Schluß dieser Briefauszüge und des ganzen Bandes von den „Lehreridealen" bilde eine Briefstelle, in der Dörpfeld sich über das tiefinnerste Wesen Pestalozzis und anderer führender Geister, insbesondere über seine ihm teuer gewordenen Idealgestalten und Heldenpersönlichkeiten in einer für ihn besonders charakteristischen Weise ausspricht.

„Was mich zu Pestalozzi hinzieht, ist zunächst nicht ein Individuelles, was ihm allein zukommt, sondern ein Allgemeines, was sich mitunter noch anderswo findet. Es ist das Originale, das Naturwüchsige in seiner Denkungsweise, Sinnesart und in seiner ganzen Persönlichkeit. Man verstehe — nicht das Absonderliche, Sonderbare, Originelle, sondern das Originale."

„Es muß aber noch ein Zweites hinzukommen. Eine solche Persönlichkeit muß von einer ethischen Lebensaufgabe getragen sein, einen sittlichen Charakter haben; Kopf und Herz, Denken und Streben müssen zusammengehen."

„Wo beide Stücke zutreffen, da findet sich in der Regel auch noch ein Drittes — ein (scheinbares) Mißverhältnis zwischen Wollen und Können, zwischen der Kraft und den vorgesteckten Zielen, ein Mißverhältnis, das um so größer ist, je stärker das Sehnen ist, und je höher demnach das Ziel steht — also ein gewaltiges Ringen mit Hindernissen, sei es im Denken oder im praktischen Streben, mit inneren oder mit äußeren, kurz, das, was die Christensprache „Kreuz" und die Volkssprache „Querstriche" nennt, und der Kampf mit allen diesen Widerständen."

„Die Persönlichkeiten, in deren Leben dieser Dreiklang ertönt, — diese und nur diese sind für mich die eigentlichen Lichter in der Geschichte der Menschheit auf dem Wege zur Humanität, — die großen Ziffern in den hohen Stellen der Tausende und Zehntausende, — die keuchenden Lokomotiven des langen menschlichen Reisezuges nach dem Lande der Gesundheit, Freiheit und Mannbarkeit."

„So die äußere Signatur dieser Persönlichkeiten."

„Wo hat man aber die Wurzel, die Quelle dieser drei Eigenschaften zu suchen? Sie muß innen liegen, nicht außen, — und tiefer als jene Eigenschaften."

„Als diese Quelle und somit als das eigentliche Charakteristikum solcher Licht- und Kraftmenschen ist mir immer dies erschienen, daß sie sich an dem Vorhandenen, Gegebenen, Gefundenen nicht genügen lassen konnten, daß sie nach etwas Besserem, Höherem, Vollendeterem begehrten, — kurz, in der „Sehnsucht"."

„Die Sehnsucht sieht auf das, was fehlt, und strebt, es zu ersetzen; und aus diesem Sehnen erwächst und erstarkt auch die Kraft zum Streben. Das größere Sehnen — nicht die größere intellektuelle Begabung ist die Wurzel des Genialen. Die Kraft des Genies sitzt zunächst im Herzen, nicht im Kopfe; erst hinterher, erst durch die Triebkraft, die aus dem Herzen kommt, geschieht es, daß der geniale Geist auch intellektuell über andere hervorragt. In diesem Sinne erklärt sich nur auch die Erscheinung, welche Goethe richtig bezeichnet — der Unterschied zwischen Talent und Genie — aber nicht erklärt:

Was die Epoche besitzt, verkünden hundert Talente,
Aber der Genius bringt ahnend hervor, was ihr fehlt."

„Ein „Mann der Sehnsucht" und ein „Mann von Genie" sind mir daher gleichbedeutende Ausdrücke — nur dadurch unterschieden, daß dort die Wurzel und hier die Frucht genannt wird. Die Urgestalten dieser Lichtmenschen und ihr reinster Typus sind die altbiblischen „Schauer" oder „Seher". Vielleicht möchte auch der alte Name „Prophet" bezeichnender sein als der neumodische „Genie"."

„Mit diesem Wurzelmerkmal der Sehnsucht nach dem Besseren, Gesunderen, Originalen und dem Arbeitsmerkmal des „Ringens" nach diesen Zielen hängt auch ein Merkmal in den Leistungen zusammen, das auf den ersten Blick mit dem Namen „Lichtmensch" nicht zu stimmen scheint — ich meine die Dunkelheit, Unbestimmtheit, Unklarheit, welche ihre Gedanken und Darstellungen häufig an sich tragen, — ein Merkmal, das namentlich dann stark in die Augen fällt, wenn man ihre Produktionen mit denen des Talentes vergleicht. Daher das bekanntlich so verschiedene Geschick beider Menschenarten: die Talente werden schnell kund, kommen bald zu Ehren, machen Karriere und gelten dem großen Haufen ihrer Zeitgenossen gewöhnlich für Genies, — die wahren Genies dagegen kommen in der Regel erst bei den nachfolgenden Geschlechtern zu Ehren, müssen unter ihren Zeitgenossen wunderliche Köpfe heißen und leider obendrein nicht selten darben und Verfolgung leiden. Sieht man übrigens schärfer zu, so reimt sich ihre Dunkelheit mit ihrer Lichtnatur ganz gut; — sie ist in der Regel geradezu untrennbar, gereicht ihnen auch nicht weniger zur Unehre als dem Krieger seine Wunden und Narben. Vorab muß beachtet werden, daß ihre Produktionen darum noch nicht an sich dunkel sind, weil sie andern, zumal ihren Zeitgenossen, so erscheinen. Zum andern fehlt es ihnen manchmal an Zeit, um auf die Klarheit der Darstellung die nötige Sorge zu verwenden; sie haben eben mit der Urproduktion genug zu thun. Aber das alles ist nicht der Hauptgrund ihrer Dunkelheiten, sondern dies, daß sie beim Schreiben Ringende

waren, noch nicht Sieger über alle Finsternisse, und daß sie vermöge ihres stärkeren Verlangens nach Erkenntnis, nach Licht, mit dem Maß von Einsicht, was sie besaßen und womit andere sich gern begnügt haben würden, sich eben nicht begnügten, sondern noch tiefer schauen wollten. Das seichte Wässerlein kann so klar sein, daß man bis auf den Grund zu sehen vermag; das tiefere Wasser wird niemals diesen Grad von Klarheit zeigen können. Gerade durch die Schwächen, die Dunkelheiten, bieten die Schriften jener Männer einen zwiefachen Vorteil: einmal lassen sie erkennen und fühlen, wie sie gerungen haben, denn man sieht sie gleichsam noch im Ringen begriffen; und zum andern zeigen die dunkeln Stellen an, wo besondere Tiefen sind, wo noch eine Arbeit übrig und lohnend ist — wo also der Nachkommende am Ringen teilnehmen kann. Eben darum bleiben diese Schriften so wirksam, so fruchtbar. Man kann sich an ihnen nicht satt lesen und kehrt immer wieder gern zu ihnen zurück. Mir wenigstens geht es so. So ist mir z. B. Herbart sympathischer in allen seinen Schriften als seine Jünger in den ihrigen, obwohl diese manches klarer gestellt haben, als er es zu thun vermochte. So sind mir — manche der früheren Schriften Kants lieber als seine späteren, die seinen Ruhm begründet haben. Als Lieblinge unter den Lichtmännern stehen (bei mir) (für meinen Bedarf) obenan — außer den genannten beiden Philosophen, zu denen ich auch gern Plato stellen würde, wenn ich der griechischen Sprache mächtig wäre — Luther und der theosophierende Ötinger, Hamann und Herder, Bach und Händel, Comenius und Pestalozzi, und insbesondere: Israels religiöse Klassiker, die Propheten und Apostel. Unter den Poeten den sog. weltlichen, habe ich keinen in dieser ersten Reihe — außer Shakespeare; unter den geistlichen sind es Paul Gerhardt und unser niederrheinischer Landsmann Tersteegen."

„Noch eins muß ich erwähnen. Oben ist bemerkt, daß der Forschungsdrang allein es nicht sei, der einen Menschen zum „Licht der Welt" mache — sondern ebensosehr der sittliche Charakter dazu gehört. Ich meinte den Drang der Liebe — insbesondere zu den Armen, Zurückgesetzten, Verlassenen, Leidenden. Was ist Licht ohne Liebe? Ein tönendes Erz und eine klingende Schelle. Was dieser Faktor im Menschen aus einem Menschen zu machen vermag, können wir ganz besonders an Pestalozzi sehen. Er war ein „Genie der Liebe", und das ist es vor allem, was ihn für die Pädagogik auch zu einem Genie der Forschung gemacht hat. Wenn von ihm die Rede ist, so entbehre ich immer etwas, wenn nicht auch dieser Kernpunkt seiner Persönlichkeit so ernst und nachdrücklich wie möglich mit hervorgehoben wird."

„Wir haben uns zwar gewöhnt, bei Verhandlungen über politische,

wirtschaftliche, künstlerische und pädagogische Dinge den sittlichen Faktor, der dabei mit in Betracht kommen muß, so zu behandeln, als ob er sich von selbst verstände. Diese Gewohnheit ist keine gute — zumal auf dem pädagogischen Gebiete. Es ist ja ein vortreffliches Ding um Einsicht und Geschicklichkeit. Aber mit der Einsicht und Geschicklichkeit allein, — und wären sie engelischer Art, lassen sich keine Menschen erziehen. Zum Erziehen ist, wie beim Wachsen aller Organismen, auch Wärme nötig. Im Geisterreich heißt die Wärme „Liebe". Wie oft habe ich Unlust und Dumpfheit in Schulklassen angetroffen, wo der Lehrer in Einsicht und Geschick ein Meister war; aber nie habe ich Regsamkeit und Freudigkeit vermißt, wo die Schulluft durch des Lehrers Liebe zu den Kindern durchwärmt war. Möchten wir ja recht bald an den Universitäten rechte und vollständige pädagogische Seminarien bekommen, welche Einsicht und Geschick in die Schularbeit bringen können; allein ich wünsche kein Seminar zu sehen, wo den Seminaristen nicht auch aufs ernstlichste bezeugt wird, daß nur die Liebe des pädagogischen Gesetzes Erfüllung ist."

Gesammelte Schriften

von

Friedrich Wilhelm Dörpfeld.

Siebenter Band.

Das Fundamentstück.



Gütersloh.
Verlag von C. Bertelsmann.
1897.

Das Fundamentstück

iner gerechten, gesunden, freien und friedlichen

Schulverfassung

von

F. W. Dörpfeld,
Rektor a. D.

Zweite Ausgabe.



Gütersloh.
Verlag von C. Bertelsmann.
1897.

Den Schulvorstehern und Schulfreunden

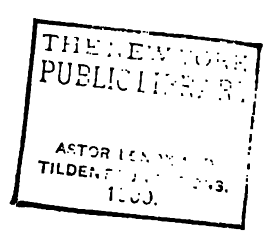
in

Berg, Jülich, Kleve und Mark

gewidmet

vom

Verfasser.



Die wahrhaft freiheitliche und pädagogisch richtige Schulverfassung war bisher den *Konservativen* (samt dem Centrum und der Bureaukratie) ein **Ärgernis** und den *Liberalen* eine **Thorheit.** Wann wird das anders werden?

Vorwort zur zweiten Ausgabe.

Zur zweiten Ausgabe des Fundamentstücks bedarf es eigentlich keines Vorworts. Es ist durch die Nekrologe und namentlich neuerdings durch die Biographie ja hinreichend bekannt geworden, welche bedeutsame und wehmütige Rolle dies Testament des verewigten Verfassers in seinem letzten Lebensjahre und auf seinem Sterbebette gespielt hat. Es ist ihm nicht mehr vergönnt gewesen, es so zu vollenden und das letzte Wort dazu so zu sagen, wie er gewollt hat, obwohl „der letzte Hauch und die letzte Kraft dazu heran mußte.“ Aber er durfte doch das erste gebundene Exemplar dieses Buches sterbend voll Freude und mit Dankesthränen in seinen Händen halten. Die schönste Würdigung des Buches hat uns Pastor Kreisschulinspektor Hackenberg unter dem Titel: „Eines Schulmeisters Testament“ in den Comeniusblättern gegeben, abgedruckt in der Biographie S. 600 ff. „Ich sage nicht zu viel,“ heißt es da u. a., „wenn ich behaupte, daß alle Töne, die Dörpfeld früher angeschlagen, in diesem seinem Schwanengesang noch einmal wiederklingen, daß kaum ein Gebiet im Leben und Leiden der Schule nachgewiesen werden kann, auf das nicht hier der getreue Eckart noch einmal mahnend, warnend, beratend hinweist. Auch in diesem Sinne haben wir es mit dem Testament eines Schulmeisters zu thun.“

Möchten sich nun auch die rechten Vollstrecker dieses Testamentes finden! Sie werden dann kommen, wenn die Lehrer und Schulfreunde sich immer aufs neue zur ernsten Prüfung der Dörpfeldschen Darlegungen über die Schulgemeinde getrieben fühlen und dann immer nachhaltiger die Überzeugung in sich befestigen, daß uns in den socialen Kämpfen unserer Zeit hier eine noch viel zu wenig beachtete Aufgabe gezeigt ist, deren rüstige Inangriffnahme sehr wesentlich zum socialen Frieden und zur Gesundung unseres Volkslebens beitragen könnte. Dazu wünscht sich die zweite Ausgabe des Fundamentstücks zahlreiche nachdenkliche Leser.

Von dem früher veröffentlichten vorläufigen Prospekt mußte im 7.—9. Band abgewichen werden. Wir verteilen jetzt auf diese drei Bände die Schriften zur Schulverfassung und Schuleinrichtung in der Weise, daß die wichtigste Schrift, das Fundamentstück, den siebenten Band bildet, die Schulgemeinde und einige kleinere Schriften den achten, und die „Leidensgeschichte“ den neunten Band. Als zwölfter und Schlußband ist die Veröffentlichung des nachgelassenen Handbuchs zum zweiten Enchiridion oder Dörpfelds zusammenhängende Christenlehre auf Grund der Heilsgeschichte in Aussicht genommen.

G. von Rohden.

Vorwort und Einleitung.

Die vorliegende Schrift enthält weit mehr, als vielleicht manche aus dem eng gefaßten Titel herauslesen werden. Sie sucht die sämtlichen leitenden Grundsätze einer wahrhaft freiheitlichen und pädagogisch richtigen Schulverfassung herauszuarbeiten und überzeugend zu begründen; sie thut dies jedoch behufs besserer Veranschaulichung zunächst an der untersten, der Lokalinstanz, d. i. der Schulgemeinde. Die Anwendung auf die höheren Instanzen wird man nicht vermissen. Eine solche Untersuchung war um so notwendiger und dringlicher, da die jetzigen wortführenden politisch-kirchlichen Parteien, rechts wie links, diese Grundsätze nicht zu kennen scheinen. So lange dieselben aber nicht gekannt oder nicht befolgt werden, oder mit andern Worten: so lange in der Schulverfassungsfrage nicht ein höherer Standpunkt gefunden ist als der, den die gegenwärtigen Parteien einnehmen, so lange wird die Pädagogik aus ihrer hergebrachten Bevormundung und die Schule aus ihrer bisherigen Leidenslage nicht herauskommen.

Doch ich besinne mich auf Lessing's Weisung, daß die Geschichte der Entstehung eines Buches das beste Vorwort sei. Ich will seinem bewährten Rate folgen.

In der vorigjährigen Landtagssession legte bekanntlich der Minister v. Goßler dem Abgeordnetenhause den Entwurf eines neuen Volksschulgesetzes vor. Nach diesem Gesetze sollten die Schulgemeinden, wo sie bisher bestanden haben, in Zukunft fortfallen, und deren Rechte an die bürgerliche Gemeinde übergehen. Diese bedrohliche Bestimmung erregte im hiesigen Regierungsbezirk (Düsseldorf), wo die Schulgemeinde-Institution fast seit der Reformationszeit im Segen besteht, in allen Volkskreisen große Beunruhigung. Ein hohes Erbgut der Väter, für dessen Gründung und Erhaltung dieselben jahrhundertelang treu gearbeitet und gekämpft hatten, war in Gefahr. Alle wahren und einsichtigen Schulfreunde, auch wenn ihre politischen Ansichten in andern Fragen weit auseinandergingen, stimmten darin einmütig überein, daß nichts unterlassen werden dürfe, um diese Gefahr abzuwehren. Zur Aufhebung der Schulgemeinden lag auch nicht der geringste sachliche Grund vor, da in hiesiger Gegend die Unterhaltung der Volksschulen schon längst

Vorwort und Einleitung.

Die vorliegende Schrift enthält weit mehr, als vielleicht manche aus dem eng gefaßten Titel herauslesen werden. Sie sucht die sämtlichen leitenden Grundsätze einer wahrhaft freiheitlichen und pädagogisch richtigen Schulverfassung herauszuarbeiten und überzeugend zu begründen; sie thut dies jedoch behufs besserer Veranschaulichung zunächst an der untersten, der Lokalinstanz, d. i. der Schulgemeinde. Die Anwendung auf die höheren Instanzen wird man nicht vermissen. Eine solche Untersuchung war um so notwendiger und dringlicher, da die jetzigen wortführenden politisch-kirchlichen Parteien, rechts wie links, diese Grundsätze nicht zu kennen scheinen. So lange dieselben aber nicht gekannt oder nicht befolgt werden, oder mit andern Worten: so lange in der Schulverfassungsfrage nicht ein höherer Standpunkt gefunden ist als der, den die gegenwärtigen Parteien einnehmen, so lange wird die Pädagogik aus ihrer hergebrachten Bevormundung und die Schule aus ihrer bisherigen Leidenslage nicht herauskommen.

Doch ich besinne mich auf Lessing's Weisung, daß die Geschichte der Entstehung eines Buches das beste Vorwort sei. Ich will seinem bewährten Rate folgen.

In der vorigjährigen Landtagssession legte bekanntlich der Minister v. Goßler dem Abgeordnetenhause den Entwurf eines neuen Volksschulgesetzes vor. Nach diesem Gesetze sollten die Schulgemeinden, wo sie bisher bestanden haben, in Zukunft fortfallen, und deren Rechte an die bürgerliche Gemeinde übergehen. Diese bedrohliche Bestimmung erregte im hiesigen Regierungsbezirk (Düsseldorf), wo die Schulgemeinde-Institution fast seit der Reformationszeit im Segen besteht, in allen Volkskreisen große Beunruhigung. Ein hohes Erbgut der Väter, für dessen Gründung und Erhaltung dieselben jahrhundertelang treu gearbeitet und gekämpft hatten, war in Gefahr. Alle wahren und einsichtigen Schulfreunde, auch wenn ihre politischen Ansichten in andern Fragen weit auseinandergingen, stimmten darin einmütig überein, daß nichts unterlassen werden dürfe, um diese Gefahr abzuwehren. Zur Aufhebung der Schulgemeinden lag auch nicht der geringste sachliche Grund vor, da in hiesiger Gegend die Unterhaltung der Volksschulen schon längst

den bürgerlichen Gemeinden obliegt, und die Zweckmäßigkeit der Schulgemeinde-Einrichtung für die Verwaltung der inneren Schulangelegenheiten in der Lokalinstanz unzweifelhaft ist.

Die Stadt Barmen hat sich das Verdienst erworben, behufs der Abwehr jener Gefahr zuerst vorgegangen zu sein. Dort trat sofort ein Ausschuß von Schulvorstehern und Stadträten zusammen — bestehend aus den angesehensten Männern der verschiedenen politischen Parteien — um eine Petition zur Erhaltung der Schulgemeinden an den Landtag vorzubereiten. Die übrigen Städte und Landgemeinden, welche so glücklich waren, das teure Schulerbgut der Vorväter sich bewahrt zu haben, folgten alsobald diesem Beispiele. In den Versammlungen der Schulfreunde, welche zu diesem Zwecke stattfanden, wurde bei der genaueren Durchsprechung der vorliegenden Frage bald klar, daß die Schulgemeinde-Institution eine noch viel größere Bedeutung hat, als die meisten Schulinteressenten, selbst die gebildeten, gewöhnlich wissen oder auch nur ahnen. Man merkte, daß diese Bedeutung sich geltend macht bei allen Gesichtspunkten, welche bei der Regelung des Schulregiments in Betracht kommen; namentlich: hinsichtlich der Zweckmäßigkeit, der Sicherung und Bethätigung des Familienrechts, der Verbürgung der Gewissensfreiheit, der Durchführung des Selbstverwaltungsprincips, des friedlichen Ausgleichs der staatlichen und kirchlichen Ansprüche auf dem Schulgebiete, der Anerkennung der Rechte, welche der Pädagogik und dem Schulamte gebühren, der Weckung des Interesses am Erziehungswesen, ohne das die Schulen nicht einmal leben, geschweige gedeihen können u. s. w. Daneben lenkte sich der Blick auch nach einer anderen Seite, auf die dermaligen verwirrten Parteiverhältnisse. Die politischen und kirchlichen Blätter, selbst die größeren, pflegen das Schulverfassungsproblem mit einer erschreckenden Kurzsichtigkeit anzufassen. Man begnügt sich in der Regel damit, die bekannten vagen Parteilosungen, hier zu Gunsten des Staates, dort zu Gunsten der Kirche, zu variieren und breit zu treten, als ob es sich bei diesem Problem um nichts weiter handele als um den Hader zwischen Staat und Kirche und etwa noch um die Beschaffung und Verwendung der Schulfinanzen. Infolge dieser unheimlich oberflächlichen Behandlung kommen die übrigen hochwichtigen Gesichtspunkte, trotz ihrer langen Reihe, dem größeren Publikum gar nicht zum Bewußtsein, ja sie werden, als ob es absichtlich geschähe, durch das laute Parteigelärm in dichten Nebel eingehüllt. Gerade dieser engherzige und verbitterte staatlich-kirchliche Parteihader ist es vornehmlich gewesen, welcher zum schweren Schaden der Jugend, der Eltern und des Lehrerstandes die Reform der Schulgesetzgebung bereits über ein halbes Jahrhundert lang aufgehalten hat und wahrscheinlich noch lange Zeit aufhalten wird; und käme ja einmal ein neues Schulgesetz nach einem dieser beiden Parteirezepte zu stande, so würde der etwaige kleine Gewinn erkauft werden müssen durch Ertragung vieler alten, drückenden Uebelstände. Kurz, die Schulgesetzgebungsreform,

wofern sie eine wirkliche Reform sein soll, ist durch jenes Parteigetriebe — zur Freude der Bureaukratie wie aller übrigen freiheitsfeindlichen Mächte — dergestalt in eine beängstigend feste Sackgasse geraten, daß, wenn die übliche Kurzsichtigkeit und Oberflächlichkeit andauert, ein Herauskommen in absehbarer Zeit schlechterdings unmöglich ist.

Angesichts dieser Thatsachen und Erwägungen sagte man sich in jenen vorberatenden Versammlungen schließlich, daß bei solcher Lage der Dinge das bloße Petitionieren nicht ausreiche; es müsse vielmehr auch eine Denkschrift beschafft werden, welche das Wesen und die Bedeutung der Schulgemeinde-Institution rundseitig beleuchte, damit jedem klar werden könne, daß es sich in der Schulverfassungsfrage noch um weit mehr sociale und pädagogische Güter handelt, als der in den Vordergrund geschobene Streit zwischen Staat und Kirche erkennen läßt; und daß gerade die Schulgemeinde-Institution auch das beste Mittel ist, um die nationale Schule wider alle antipädagogischen Uebergriffe sicher zu stellen.

Der für die vereinigten Kreise Lennep und Remscheid ernannte Petitionsausschuß von Schulvorstehern, Stadtverordneten und Schulfreunden richtete darum an den Schreiber dieses das Ersuchen, eine solche Denkschrift zu bearbeiten. So ehrenvoll dieser Auftrag war, so wäre ich als alter, gebrechlicher Schulinvalide doch am liebsten dieser Mühe überhoben gewesen. Auch glaubte ich, durch meine verschiedenen Schriften über die Schulverfassungsfrage in dieser Sache bereits redlich das Meinige gethan zu haben, und darum wohl berechtigt zu sein, die weitere Arbeit nunmehr jüngeren Kräften zu überlassen. Da aber eine bereite Kraft sich nicht sofort finden wollte, und die Zeit drängte, so gab ich schließlich, der Volksschule und meiner engeren Heimat zu lieb, dem Wunsche des geehrten Petitionsausschusses und den Bitten der Kollegen nach.

Beim Herantreten an die Arbeit wurde mir jedoch bald klar, daß die gestellte Aufgabe: Wesen und Bedeutung der Schulgemeinde nach allen Seiten zu beleuchten, sich in dem Rahmen einer gewöhnlichen Denkschrift nicht befriedigend lösen lasse. Das konnte nur in einer vollständigen Monographie geschehen.

Diese Monographie bietet sich hier (in 4 Lieferungen) an unter dem Titel:

Das Fundamentstück

einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung.

Als dieses „Fundamentstück“ der Schulverfassung gilt mir die Schulgemeinde-Institution. Dieselbe wird betrachtet in 8 Kapiteln — nach folgenden Gesichtspunkten, welche ihr Wesen und ihre große Bedeutung für die gesamte Schulverwaltung deutlich ans Licht treten lassen:

I. vom Standpunkte der heimatlichen Schulgeschichte,
II. vom Standpunkte des Familienrechts,
III. vom Standpunkte der Zweckmäßigkeit,
IV. vom Standpunkte der Gewissensfreiheit,
V. vom Standpunkte des Selbstverwaltungsprincips,
VI. im Blick auf den endlosen Streit zwischen Staat und Kirche auf dem Schulgebiet — (wobei bisher vornehmlich der Lehrerstand die Unkosten hat bezahlen müssen),
VII. vom Standpunkte der Pädagogik, des Schulamtes und des Lehrerstandes,
VIII. im Blick auf die Aufgabe des Schulregiments, in allen Volkskreisen das Interesse an den Erziehungsangelegenheiten zu wecken und zu pflegen — (denn leben kann die Schule nur von diesem Interesse, nicht von der Gleichgültigkeit).

Der Inhalt dieser 8 Kapitel wird beweisen, daß die Schulgemeinde mit vollem Recht das „Fundamentstück" der Schulverfassung heißen und darum in derselben nicht fehlen darf.

Warum der geschichtliche Abschnitt voraufgeht, braucht wohl kaum gesagt zu werden. Auf allen Gebieten, welche eine geschichtliche Entwicklung durchgemacht haben, gewährt die genetische Betrachtungsweise unersetzbare Vorteile. Der rein theoretischen Darstellung begegnet es immer, daß selbst beim besten Willen des Schreibers und des Lesers manches übersehen oder mißverstanden oder wenigstens nicht völlig klar wird. Da kommt ihr die geschichtliche Betrachtung zu Hilfe, ähnlich wie die Illustration dem Texte, und sie öffnet sofort für vieles die Augen, was bei der theoretischen Demonstration, trotz aller aufgewendeten Mühe, dennoch vielleicht nicht die gewünschte Beachtung gefunden hätte, und was doch beachtet werden muß, wenn das Ueberzeugen gelingen soll. Das wird der Leser auch bei dem vorliegenden Versuche finden. Von Ueberzeugen handelt es sich übrigens dabei noch nicht: denn das gehört nicht zur Aufgabe der geschichtlichen Betrachtung. Im gegenwärtigen Falle haben die historischen Mitteilungen jedoch auch eine gewisse Beweiskraft, indem sie zeigen, daß die Segnungen, welche die theoretische Erörterung dem Schulgemeindeprincip zuschreibt, thatsächlich vorhanden sind. Ueberdies wird dadurch klar, daß wir es in der Schulgemeindefrage nicht mit einem bloß hypothetischen Begriffe, mit einem Phantasiegedanken zu thun haben, sondern mit einem realen, leibhaftigen Wesen. Endlich — und darauf möchte ich ganz besonders aufmerksam machen —: die echte Schulgemeinde wurde nicht im voraus durch Spekulation auf der Studierstube erdacht, um etwas die bestehenden Einrichtungen Uebertreffendes ins Leben zu rufen, sondern sie ist durchaus naturwüchsig aus dem Gedränge der Umstände entstanden. Die ursprünglichen Gründer sahen in ihr nichts anderes, und konnten nichts anderes in ihr sehen, als eine einfache Einrichtung, die dem vorhandenen Schulbedürfnis abhelfen sollte. Erst als die Schulgemeinde vor Augen

stand und ihre natürlichen Konsequenzen geltend machte, erst da wurde das Nachdenken zu seinem Erstaunen darauf aufmerksam, daß hier etwas specifisch Neues geschaffen war, eine Institution, welche nicht nur ihrem nächsten Zwecke besser entspricht als die bisherigen Einrichtungen, sondern auch zur Regelung des gesamten Landesschulwesens allein die rechten Wege weisen kann. Was ihre Schwäche zu sein schien — die naturwüchsige Entstehung und ihre unscheinbare Notgestalt, — dahinter verbarg sich gerade ihre Stärke. Der entscheidende Punkt liegt darin, daß diese echte Schulgemeinde weder auf kirchenrechtlichem, noch auf politischem, sondern auf **neutralem** Boden steht, nämlich auf dem Boden des Familienrechts. Was das für den Frieden der beteiligten Gemeinschaften und für die Freiheit der Pädagogik zu bedeuten hat, möge der Leser einstweilen selber überdenken. Man beachte aber ja, daß nicht Menschenweisheit, sondern der Drang der gegebenen Umstände diese Lösung des Schulverfassungsproblems gewiesen hat. Auch der Staat und die meisten andern socialen Einrichtungen sind nicht im voraus planmäßig ersonnen worden, sondern in ihren ursprünglichen Anfängen aus der Not entstanden; erst als sie da waren, wenn auch zunächst in höchst notdürftiger, gebrechlicher Gestalt, — erst da erkannte die nachhinkende Ueberlegung, was für wertvolle und zukunftsreiche Institutionen aus diesen gebrechlichen Notanfängen sich entwickeln und bilden ließen. Was sollte auch aus der Welt werden, wenn die Natur der Dinge — oder wie wir Christen sagen: der Schöpfer — nicht klüger wäre, als der oft recht blödsichtige Menschenwitz!

So viel über das geschichtliche Eingangskapitel. Daß das Schwergewicht des Buches nicht im Präludium, sondern in den Untersuchungen der sieben folgenden Kapitel liegt, wird der Leser sich schon selbst sagen. Bei einem richtigen Nagel pflegt ja das dicke Ende hinten zu kommen. Wovon da die Rede sein wird, haben die oben mitgeteilten Ueberschriften angedeutet. Für die klagwürdige Leidensgeschichte der Volksschule liefern namentlich die Abschnitte V, VI und VII überreichlich neue Beiträge.

Für solche, welche beim Schulverfassungsproblem wenig fragen nach Gerechtigkeit, Freiheit, Frieden und Gesundheit, oder denen diese Fragen bereits durch ihren hergebrachten politischen oder kirchlichen Parteikatechismus im voraus gelöst sind, hat meine Schrift nichts zu sagen.

I. Die heimatliche Schulgeschichte.

Ein jeder nehme wohl in acht,
Was ihn zu Ehren hat gebracht.
Alter Spruch.

Die Dinge, welche eine geschichtliche Entwicklung gehabt haben, müssen insbesondere auch nach diesem ihrem Entwicklungsgange betrachtet werden, wenn ihr wahres Wesen recht begriffen werden soll. Diese Wahrheit ist jetzt auf allen wissenschaftlichen Gebieten als einer der leitenden Grundsätze der Forschung allgemein anerkannt. Auch bei der Untersuchung über die Schulgemeinde wird sich die genetische Betrachtungsweise bewähren.

Unsere Untersuchung bewegt sich im Gebiet der engeren Heimat und wird diesen Rahmen nirgendwo überschreiten. Eine solche Beschränkung ist durchaus geboten, da bei der früheren Vielgestaltigkeit unseres Vaterlandes das Schulwesen in jedem Landesteile je nach den dort bestandenen kirchlichen, staatlichen und socialen Verhältnissen eine eigenartige Entwicklung durchgemacht hat. Unter der engeren Heimat ist hier gemeint das Gebiet der alten niederrheinischen Lande Jülich, Kleve, Berg und Mark, in ihrer Vereinigung das Herzogtum gleichen Namens ausmachend. Jülich, Kleve, Berg bilden jetzt den nördlichen Teil der Rheinprovinz, den Regierungsbezirk Düsseldorf, — doch ist ein Teil von Berg dem Regierungsbezirk Köln und ein Teil von Jülich dem Regierungsbezirk Aachen zugewiesen – während die frühere Grafschaft Mark gegenwärtig zu Westfalen gehört. Die Geschichte des Schulwesens in diesen Ländern ist besonders lehrreich, da dasselbe hier unter der Einwirkung der Zeitumstände so naturwüchsige, gesunde und scharf ausgeprägte Züge erhalten hat, wie sie in ihrer Gesamtheit anderswo nicht wieder angetroffen werden.*)

*) Um auf das ethnographisch Eigenartige dieses Gebietes schon vorweg ein wenig aufmerksam zu machen, sei daran erinnert, daß die Bevölkerung von Berg, Jülich und Kleve zu dem Stamm der Franken, d. i. der Freien, gehört. (Die Bewohner der Grafschaft Mark, im Flußgebiet der oberen Ruhr und Lippe, zählen zum Sachsenstamm.) In Berg (nebst dem Siegenschen), rechtsrheinisch vom Siebengebirge bis zur Niederruhr reichend, und im gegenüberliegenden Jülich (nebst einem Teile des Erzstifts Köln), bis hinunter nach Crefeld-Uerdingen reichend, saßen an beiden Ufern des Rheins die ripuarischen oder Ufer-Franken. An sie schlossen sich nordwärts an im rechts- und linksrheinischen Kleve bis zur Lippe

Wie überall in Deutschland, so wurden auch hier die ersten christlichen Bildungsanstalten von der Kirche angeregt und begründet. Als solche kirchliche Stiftungen sind zunächst die Domschulen zu nennen; es waren dies Schulen, die an einem Bischofssitze vom Domkapitel errichtet und geleitet wurden. Sie kommen indes hier nicht weiter in Betracht, schon aus dem Grunde nicht, weil in den oben genannten Ländern keine Bischofsstadt war, dann aber auch darum nicht, weil diese Schulen ausschließlich der Vorbildung der Geistlichen dienten und also das eigentliche Volk nicht erreichten. Außer von der Geistlichkeit wurden dann noch Schulen von den Mönchsorden gegründet; es waren dies die sogenannten Klosterschulen. Auch sie waren anfänglich nur für solche Knaben bestimmt, die sich dem geistlichen Berufe widmeten; später wurden sie aber auch den übrigen Ständen geöffnet. In dem von den Mönchen erteilten Unterricht dieser Schulen nahm, wie das auch bei den Domschulen der Fall war, die lateinische Sprache die oberste Stelle ein, weshalb auch sie nicht als die Anfänge der Volksschulen gelten können.

Als später mit dem Aufschwung der Städte ein allgemeineres Bildungsbedürfnis erwachte, entstand eine wesentlich neue Art von Schulen: die Stadtschulen. Sie wurden, worauf schon der Name hinweist, von den städtischen Behörden ins Leben gerufen und waren dazu bestimmt, den praktischen Bedürfnissen des bürgerlichen Lebens entgegenzukommen. Sie lehrten darum in erster Linie die für das Leben nützlichen Fertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens;

(nebst Mörs und Geldern) die Hattuarier-Franken, und daran im übrigen Kleve und im angrenzenden Teile des jetzigen Hollands bis Deventer und Zütphen die Chamaven-Franken. So nach der Völkerwanderung gegen Ende des 4. Jahrhunderts. Berg, Jülich und Kleve bildeten somit den Kern des Frankenstammes. — Geschichtlich treten in diesem echt germanischen Volke zwei Eigenschaften hervor, die sonst nicht immer beieinander zu sein pflegen: einmal ein entschieden freiheitlicher Sinn und sodann die Einsicht, daß Einigkeit nicht nur stark macht, sondern daß ohne sie auch die Freiheit nicht bewahrt werden kann. Die letztere Eigenschaft zeigte sich darin, daß die Zweige des Frankenstammes zuerst es waren, welche fest zusammenhielten und den Frankenbund schlossen, dem sich dann bald andere deutsche Stämme zugesellten. Aus ihrem Sinn für wahre Freiheit erklärt es sich, warum später in jenen drei niederrheinischen Landschaften die Reformation einen so eigentümlichen Verlauf nahm, nämlich von unten auf, aus dem Volke heraus, sich Bahn brach, und eine gereinigte Kirche schuf, welche von Anfang an sich einer freiheitlichen Verfassung erfreute. — Wie der Geschichtskundige weiß, hat der Frankenwinkel am Niederrhein einstmals auch eine für ganz Deutschland hochbedeutsame, welthistorische Rolle gespielt: aus diesem Winkel ist vor einem Jahrtausend das alte deutsche Reich hervorgegangen. Der Frankenkönig Karl der Große (768—814), das Werk seiner Vorgänger vollendend, brachte die uneinigen deutschen Stämme nach und nach allesamt unter seinem Scepter zur Einheit, und machte überdies ganz Gallien, dazu Nord-Spanien bis zum Ebro und Nord-Italien bis zum Po dem fränkisch-deutschen Reiche unterthänig. Und zum bleibenden Zeugnis, daß das stolze Gallien einstmals dem deutschen Frankenstamme und seinen Verbündeten botmäßig war, muß dasselbe seitdem und für immer den aufgestempelten Namen „Frankreich“ tragen. — Wie der Leser merkt, bewegt sich unsere niederrheinische Schulgeschichte auf einem Boden, der etwas zu erzählen weiß.

indes nahmen einige von ihnen auch die lateinische Sprache mit in den Lehrplan auf, um dadurch den Schülern Gelegenheit zu bieten, sich auch auf die gelehrten Studien vorzubereiten. Besondere Schwierigkeiten entstanden diesen Schulen dadurch, daß damals die Kirche allein das Recht in Anspruch nahm, Schulen zu gründen und zu halten. Zu der Errichtung der städtischen Schulen bedurfte es demnach zunächst der bischöflichen Erlaubnis. Diese wurde zwar in der Regel erteilt, aber nur unter der Bedingung, daß der Kirche das Recht der Aufsicht gewahrt blieb. Zu erwähnen ist noch, daß in manchen Städten neben den öffentlichen Schulen auch noch Privatschulen entstanden, in denen ebenfalls die Elemente der Schreib-, Lese- und Rechenkunst gelehrt wurden. Sie waren in der Regel geschäftliche Unternehmungen, die dadurch emporkamen, daß die städtischen Schulen dem vorhandenen Bildungsbedürfnis nicht völlig genügten.

Ganz neue Verhältnisse auf dem Gebiete des Schulwesens schuf die Reformation. Sie gab überhaupt den kräftigsten und wirksamsten Anstoß zur Gründung von Schulen, namentlich auch für die bisher weniger berücksichtigten Stände, so daß man bald von der Volksschule als einer allgemeinen Einrichtung reden konnte. Es war eine ganz besondere Art von Schulen, die sie hervorrief, deren Wesen wir indes erst dann recht verstehen, wenn wir die Eigentümlichkeiten der heimischen Reformationsgeschichte näher eingesehen haben. Die Reformation geschah bekanntlich hier am Niederrhein nicht von oben her, auf Veranlassung der Landesregierung, sondern sie brach sich von unten auf, mitten aus dem Volke heraus, Bahn. Zuweilen geschah es, daß auf die Predigt des Ortsgeistlichen hin eine ganze Gemeinde aus der alten Kirche austrat und sich zu der evangelischen Lehre bekannte; an anderen Orten waren es innerhalb einer Gemeinde nur einzelne Familien, die sich zu einer eigenen evangelischen Religionsgemeinschaft zusammenschlossen. Die so entstandenen Gemeinden mußten nun nicht nur sich selbst unterhalten, sondern hatten auch noch Angriffe auf ihre Existenz abzuwehren, da sie sowohl von der alten Kirche als auch von der katholischen Landesobrigkeit überall nur Widerstand erfuhren. Dieser Zustand dauerte für Kleve und Mark bis nach Beendigung des jülich-klevischen Erbfolgestreites (1610), wo diese Länder an Brandenburg und somit unter evangelische Landesfürsten kamen; für Jülich und Berg aber hielt er bis zum Anfang unseres Jahrhunderts (1813) an. Mit vollem Rechte konnte sich diese letztere Kirche eine „Kirche unter dem Kreuz" nennen.

Die bedrängte Kirche, ganz auf sich selbst angewiesen, wußte sich jedoch dieser Notlage anzupassen. Was ihr an äußerem Glanze fehlte, das ersetzte sie durch ein um so kräftigeres Glaubensleben; in der Trübsal wurden die Gemeinden festgeschmiedet, und es regte sich in ihnen eine Opferwilligkeit und Hingebung, die an die apostolischen Zeiten erinnerte. Dazu trug wesentlich bei, daß die Leiter der Bewegung eine freie Gemeindeordnung schufen, die, nach dem Princip der Selbstverwaltung entworfen, jedes einzelne Glied mit besonderen kirchlichen

Rechten und Pflichten ausrüstete. Sie machte dadurch die Gemeinden wehrhaft, daß sie allen Stürmen Trotz bieten konnten. Aus dem Zusammenschluß der Einzelgemeinden entwickelte sich allmählich eine ausgestaltete Kirchenverfassung mit Kreis- und Provinzial-Synoden für die genannten Gebiete, in die schon im Jahre 1609, als das alte Herrscherhaus ausstarb, der Schlußstein (die Generalsynode) eingesetzt wurde. Die Gemeinden benutzten nämlich diese günstige Zeit, wo die vereinigten Länder an die evangelischen Fürstenhäuser Brandenburg und Pfalz-Neuburg übergingen, um sich zu einer Landeskirche zusammenzuschließen und eine allgemeine Parochial- und Synodalordnung zur Durchführung zu bringen. Die reformierte Kirche ging zunächst damit vor; die lutherische folgte dann allmählich mehr oder weniger nach.*)

Die hier geschilderte Eigentümlichkeit der heimischen Kirche verdient besonders gemerkt zu werden, da das niederrheinische Gebiet (mit Ausnahme von Ostfriesland) der einzige Fleck deutschen Landes gewesen ist, wo die evangelische Kirche schon von Anfang an eine freie Kirchenverfassung gehabt hat. Die altpreußischen Provinzen sind mit der Einführung derselben bekanntlich erst in den letzten Jahrzehnten (unter dem Ministerium Falk) nachgefolgt.

Die unter solchen Verhältnissen heranwachsende Kirche war sich dessen lebhaft bewußt, daß sie, schon zu ihrer Selbsterhaltung, besonders auch für die religiöse Unterweisung der Jugend zu sorgen hatte. Sie mußte es sich allen Ernstes angelegen sein lassen, den jungen Nachwuchs zu einem lebendigen Bewußtsein seines evangelischen Bekenntnisses zu bringen. So stellte sich denn das Bedürfnis nach einer neuen Art von Schulen heraus, nämlich nach solchen, die von den Kirchengemeinden eingerichtet, geleitet und unterhalten wurden. Die Kirchenordnung machte es darum den Gemeinden zur Pflicht, „in allen Dörfern, Flecken und Städten solche Schulen einzurichten, und denselben als Lehrer gottselige und gelehrte Männer vorzustellen".**) Bei dem Eifer der Gemeinden für ihren Glauben kam diese Angelegenheit bald überall in Fluß, und es währte nicht lange, so konnte den evangelischen Gemeinden am Niederrhein zum Ruhme nachgesagt werden, daß ohne Ausnahme überall, wo eine Kirche war, auch eine Schule angetroffen wurde. Zur besonderen Pflege dieser Kirchengemeindeschulen wurde von den Gemeinden ein Mitglied des Kirchenvorstandes bestimmt, das wegen des ihm aufgetragenen Amtes den Titel „Scholarch" erhielt. Das gesamte Presbyterium aber, damals „Konsistorium" geheißen, bildete den Schulvorstand dieser Schulen. Dem Anstoße, den auf diese Weise

*) Das Pfalz-Neuburgische Fürstenhaus trat bald darauf wieder zur römischen Kirche über. So geriet Jülich-Berg doch unter eine katholische Landesobrigkeit, kam später durch Vererbung an Kurpfalz und schließlich mit der Pfalz an Bayern — bis zu dem französischen Revolutionskriege.

**) Vgl. die Kirchenordnung für die christlich-reformierten Gemeinden in den Ländern Jülich, Kleve, Berg und Mark von 1654—1662. Kap. 4.

die Reformation zur Gründung von Volksschulen gab, folgten später auch die katholischen Parochien; es bildeten sich nach dem Beispiel der evangelischen allmählich auch katholische Kirchschulen.*)

Die Entwicklung des Schulwesens war indes damit noch nicht abgeschlossen. Es entstand bald noch eine neue Art von Schulen, und zwar war es die natürliche Lage der Dinge, die diesen neuen Fortschritt wies. Die nächste Ursache bildete die zerstreute Lage der meisten Wohnstätten, die eine Folge der ursprünglichen Ansiedelungsweise der Bewohner war. Die Franken hatten sich nämlich, als sie sich seßhaft machten, nicht in Dörfern oder sonstigen zusammenhängenden Ortschaften, sondern in einzeln gelegenen Gehöften angebaut. Dörfer und Städte entstanden erst in späteren Zeiten, und zwar bildeten sie sich in der Regel da, wo eine Kirche oder ein Kloster oder eine Burg stand; der größte Teil der Bewohner aber blieb auch jetzt noch in den zerstreut liegenden Wirtschaftshöfen wohnen. Daraus entstand nun, als in den einzelnen Gemeinden die Kirchschulen eingerichtet wurden, der Uebelstand, daß die zu diesen Schulen gewiesenen Kinder zum Teil sehr weite Wege zu machen hatten, so daß die jüngeren Schüler oft gar nicht an dem für sie verordneten Unterricht teilnehmen konnten. Da ist es denn begreiflich, daß in denjenigen Teilen der Außengemeinden, wo eine ansehnliche Schülerzahl vorhanden war, der Wunsch entstand, eine näher gelegene Schule zu erhalten. In solchen Fällen vereinigten sich dann wohl die dabei interessierten Familien und riefen aus ihren eigenen Mitteln eine solche Schule ins Leben. Das war denn nun ihrer Entstehung nach eine wesentlich neue Art von Schulen, eine Schulgemeinde-Schule, gegründet und unterhalten von

---

*) S. Näheres über die geschichtliche Entwicklung der evangelischen Kirche Rheinlands und Westfalens in: „Geschichte des christlichen Lebens in der rheinisch-westfälischen Kirche“ von Max Göbel, 3 Bde. (Koblenz bei Bädecker, 1852). Dieses vortreffliche Werk, welches, wie schon der Titel andeutet, keine gewöhnliche, trockene Kirchengeschichte ist, sollte in keiner Kreis-Lehrerbibliothek der genannten Provinzen fehlen. Wegen des frühen Todes des Verfassers ist leider der Schlußband (4), der die Zeit von Jung-Stilling bis zur Gegenwart enthalten sollte, nicht zu stande gekommen, und bis jetzt hat sich auch noch kein Nachfolger zur Vollendung der Arbeit gefunden. —

Eine kürzere Darstellung speciell für den Niederrhein bietet: „Geschichte der Reformation am Niederrhein und der Entwicklung der evangelischen Kirche bis zur Gegenwart“ von Ed. Demmer, Pfarrer. 190 S. (Aachen, Jakobi'sche Buchhandlung, 1885.)

Hier mag auch erwähnt sein, daß der erste Reformator und Märtyrer des Bergischen, Adolf Klarenbach, der im J. 1529 in Köln verbrannt wurde und dessen Denkmal in der Nähe seines Heimathofes dort auf der Höhe bei Lennep steht, nicht ein Theologe, sondern ein philologisch gebildeter Schulmann war.

Auch in der Stadt Essen geschah es, daß die Reformation schließlich von der Schule aus zum Durchbruch kam (1561), nämlich dadurch, daß der dortige Schulmeister Georg Tuber, der nebenbei das Weberhandwerk betrieb, die Kinder den Katechismus Luthers lehrte und deutsche Kirchenlieder singen ließ, und so das Volk für die Kirchenverbesserung gewann. Sein mutiges Vorgehen kostete freilich dem wackeren Tuber zunächst das Amt und die Heimat. (Vgl. Demmer, a. a. O., S. 73.)

einer kirchlich einigen und kirchlich freien Hausvätergenossenschaft. Man könnte denken, die Kirchengemeinden selbst würden dem Bedürfnis der Außenbewohner entgegengekommen sein und für dieselben Filialkirchschulen eingerichtet haben. Hier und da mag das auch wohl geschehen sein, allein die Regel war es nicht. Das ist leicht begreiflich, wenn man bedenkt, daß die Kirchengemeinde alle ihre Einrichtungen aus ihren eigenen Mitteln unterhalten mußte, und daß ihre Kräfte schon durch die Kirchschulen sehr in Anspruch genommen wurden. Im allgemeinen begünstigte sie nicht einmal die Bildung besonderer Schulgemeinden, weil sie jedesmal, wenn sich ein Teil der Gemeinde von der Kirchschule lossagte, auch einen Teil ihrer seitherigen Einkünfte verlor. Ja, es sind auch Fälle bekannt, wo die Kirchengemeinde die Gründung von Außenschulen geradezu erschwerte, indem sie dieselbe nur dann gestatten wollte, wenn die betreffenden Familien sich verpflichteten, neben ihren eigenen Schulen gleichzeitig auch noch die Kirchschule mit zu unterhalten, was denn auch wohl eine Zeitlang geschehen sein mag.

Als in den größeren Gemeinden später mehr und mehr Außenschulen entstanden, da ordneten sich die Verhältnisse natürlich bald allgemein so, daß nun auch die ursprünglichen Kirchschulen bloß von denen unterhalten wurden, die sie benutzten, und sich also ebenfalls in reine Schulgemeindeanstalten verwandelten. Da die Lehrer, welche an den Kirchschulen thätig waren, zugleich auch den Organisten- und Küsterdienst verrichteten, so kam es, daß häufig für diese Schulen nicht ein besonderer Schulvorstand eingesetzt wurde, sondern der Kirchenvorstand nach wie vor die Obliegenheiten desselben besorgte. Um sie von den Außenschulen zu unterscheiden, wurden sie Pfarrschulen genannt, obwohl sie im eigentlichen Sinne nicht mehr Kirchgemeindeschulen, sondern Schulgemeindeanstalten waren.

Sehen wir nun zu, wie die so entstandenen Schulgemeinden die Verwaltung ihrer Schulen ordneten. Sie nahmen die Ordnung der Kirchengemeinde, die sich in allen Stücken so trefflich bewährt hatte, zum Vorbilde. Das nächste war, daß sie sich einen aus zwei oder drei Mitgliedern bestehenden Schulvorstand wählten, dem sie die Leitung der Schulangelegenheiten übertrugen. Dabei bevorzugten sie natürlich solche Männer, die auch beim Kirchenvorstande beteiligt waren. Bei der Lehrerwahl hatte dieser Schulvorstand die Aufgabe, nach geeigneten Personen sich umzusehen; die Wahl selbst geschah jedoch von allen Mitgliedern der Schulgemeinde, die zu den Schullasten beitrugen, also gerade so, wie die Wahl des Pfarrers von sämtlichen selbständigen Insassen der kirchlichen Gemeinde vollzogen wurde.

In welchem Verhältnis stand nun die Kirche zu diesen Schulgemeindeschulen? Bei deren Gründung war sie, wie wir gesehen, in unmittelbarer Weise nicht beteiligt; bei der Verwaltung der Schulen aber wurde sie insofern herangezogen, als der Pfarrer bei dem Mangel besonderer Lehrerbildungsanstalten die Lehrer zu prüfen und über die Schulen im Namen der Kirche die Aufsicht zu führen hatte. Was

aber die Anstellung der Lehrer betraf, so waren der Kirche keine besonderen Rechte übertragen, wie denn auch die Vokation der Lehrer häufig, vielleicht in der Regel, nur vom Schulvorstand ausgestellt wurde; eine Ausnahme machten selbstverständlich diejenigen Pfarrschulen, bei denen das Presbyterium noch den Schulvorstand bildete.*)

Wie verhielt sich aber die Landesregierung zu dieser Entwicklung der Schulangelegenheiten? Hier muß unterschieden werden zwischen Jülich und Berg, welche nach dem klevischen Erbfolgestreit (1609) unter pfalz-neuburgische Herrschaft kamen, und Kleve-Mark, welche an Brandenburg fielen. Bis dahin konnten überhaupt keine Schulgemeindeschulen entstehen, weil die Evangelischen froh sein mußten, notdürftige Kirchschulen haben zu können; Schulgemeinden werden wohl erst nach dem westfälischen Frieden (1648) aufgekommen sein, als die Protestanten wenigstens einen gewissen staatsrechtlichen Schutz erhalten hatten. In Kleve und Mark nahm nun die brandenburgische Regierung alsobald in gewohnter Weise die Kirchen und Schulen in Obhut und Aufsicht; das hatte freilich auch die Folge, daß dieselben sich dort nicht ganz so frei entwickeln konnten als in Jülich und Berg, wie auch bis auf den heutigen Tag sehr deutlich merkbar ist. In Jülich und Berg dagegen ließ die katholische pfälzische Regierung dem evangelischen Schulwesen, abgesehen von jeweiligen Erschwerungen und Behinderungen, seinen freien Lauf, weil man dasselbe als eine innerkirchliche Angelegenheit betrachtete. Erst gegen Ende des vorigen Jahrhunderts, nach der französischen Revolution (!), fing sie an (1794) „schulstatistische Erhebungen“ anzustellen — wie Schulrat Altgelt („Gesetzsammlung“) sich ausdrückt — und versprach, nächstens etwas für die Schulen zu thun. So lebten also im Jülichschen und Bergischen die protestantische Kirche und Schule bis dahin „unter dem Kreuz“. Wie schmerzlich nun auch die evangelische Bevölkerung bei diesen ihren teuersten Angelegenheiten den Mangel einer obrigkeitlichen Obhut und Pflege beklagen mochte, so ist doch schließlich dieses Kreuz ihr in jeder Beziehung zum Segen geworden. Auf sich selbst, auf die eigene Rührigkeit angewiesen, und daher genötigt, auch den letzten Mann zur Mitarbeit und Mitsorge in der Kirchen- und Schulverwaltung heranzuziehen, hat nun diese Bevölkerung eben durch diese Mitarbeit auch Kirche und Schule immer mehr als wirkliche Güter schätzen gelernt, — ungerechnet das dadurch erlangte Geschick zur Selbstverwaltung der öffentlichen Angelegenheiten. Es wird

---

*) Ein Beispiel. In einem Wahlprotokoll der Schulgemeinde zu Holthausen bei Mülheim a. d. Ruhr vom Jahre 1744 heißt es: „Kund und zu wissen sei hiermit männiglich, daß wir sämtlich der reformierten Religion zugethane Nachbarn zu Holthausen — heut uns miteinander im Schulhause versammelt haben, um zur Wahl eines neuen Schulmeisters zu schreiten, — und damit solche Wahl desto ordentlicher geschehen möge, haben wir unsern zeitigen H. Prediger dazu requirieret, um diesen Wahlaktum zu moderieren u. s. w.“ (Vgl. Evangel. Schulbl., 1892, Heft 1.)

wohl wenige Landschaften in unserm Vaterlande geben, wo in allen Volksklassen ein so lebendiges religiöses und Schul-Interesse zu finden ist als im Bergischen und Jülichschen. Selbst dem wirtschaftlichen Leben hat jenes „Kreuz“ nur Segen gebracht. Denn weil unter der pfälzischen Regierung die Beamten- und Offizierstellen den Evangelischen verschlossen waren, so mußten sich die befähigteren Kräfte fast ausschließlich der Industrie und dem Handel zuwenden. Daher rührt es, daß diese Gewerbe in Berg und Jülich schon so früh zu der bekannten hohen Blüte gelangen konnten. Natürlich sind nun die reicheren Mittel im Verfolg auch wieder den Kirchen und Schulen zu gute gekommen.

Fragt man nun nach der äußeren Ausstattung dieser Schulgemeindeschulen, so braucht kaum gesagt zu werden, daß sie anfänglich eine dürftige war, was übrigens von den Kirchschulen der damaligen Zeit gleichfalls gilt. Die Schullokale mögen häufig für Schulzwecke wenig geeignet gewesen sein. Aber auch die Besoldung der Lehrer war eine kärgliche, zumal sie keinerlei festes Gehalt bezogen, sondern bloß auf das Schulgeld angewiesen waren. Da es für den Lebensunterhalt nicht ausreichte, so gewährten die wohlhabenden Familien dem Lehrer der Reihe nach freie Kost, eine Einrichtung, die man als „Wandertisch“ bezeichnete. In den meisten Fällen, namentlich so lange die Schulgemeinde klein war, konnte man nur unverheiratete Lehrer anstellen, später, wenn die Schülerzahl wuchs, baute man auch besondere Schulhäuser und stellte dann unter Erhöhung des Schulgeldes auch verheiratete Lehrer an. Für die Vorbildung der Lehrer sorgte weder die Kirche, noch die Landesbehörde, weshalb man sich mit den Kräften begnügen mußte, die sich gerade darboten.*)

Werfen wir nun einen Rückblick auf die einzelnen Entwicklungsstadien des Schulwesens und sehen zu, in welchen besonderen Verhältnissen ihre Aufeinanderfolge begründet liegt.

*) Uebrigens giebt es auch geschichtliche Thatsachen, welche darauf hindeuten, daß schon zur Zeit der beginnenden Reformation, wenigstens in hiesiger Gegend, die Elementarlehrer nicht alle eine so dürftige Bildung besaßen und das Schulamt nicht so mißachtet war, wie man gewöhnlich sich vorstellt. In Elberfeld z. B., damals ein kleines Kirchdorf mit umliegenden Gehöften, bestand nachweislich schon um 1530 (vor Einführung der Reformation) eine einklassige Volksschule; eine lateinische einklassige Schule wurde erst 1592 gegründet. Ueber den Lehrer jener deutschen Schule berichtet nun Prof. Dr. Crecelius in seinen „Beiträgen zur bergisch-niederrheinischen Geschichte“ (Elberfeld bei B. Hartmann, 1891) S. 213 ff.: „Es war Johannes Loh, Sohn von Joh. Loh und Katharina Holt, einer im Thal ansässigen, begüterten Familie. Sein Enkel, Kaspar Sibel, gebürtig aus Unterbarmen und gestorben (1658) als ref. Prediger in Deventer, nennt ihn in seiner handschriftlichen Selbstbiographie „einen frommen und wohlgelehrten Mann, Schulmeister und Ratschreiber zu Elberfeld“. Seine zwei Söhne studierten beide Theologie. Einer derselben, Peter Loh, geb. 1530, hat später (seit 1552) zum erstenmal in seiner Vaterstadt sich mit Entschiedenheit auf Luthers Seite gestellt

Die erste Anregung zur Gründung von Schulen ging, wie wir sahen, von der Kirche aus; sie war in der damaligen Zeit die eigentliche Kulturträgerin. Warum nun diese ersten von der Kirche unterhaltenen Schulen, abgesehen von den selteneren Domschulen, nicht bei den Kirchen, sondern bei den Klöstern entstanden, ist ebenfalls leicht einzusehen. Die Klöster konnten sowohl die erforderlichen Lehrkräfte als auch die Räumlichkeiten stellen, ohne daß besondere Aufwendungen nötig wurden. Das war aber beim Pfarramt nicht der Fall; Kräfte, die Zeit hatten, fehlten hier, und für die Beschaffung der Lehrsäle hätten besondere Kosten aufgewendet werden müssen.

Auf der zweiten Stufe fanden wir städtische Kommunalschulen, nicht, wie man vermuten sollte, Kirchschulen. Auch dies erklärt sich aus den Zeitumständen. Die Klosterschulen waren nämlich, wie wir gesehen haben, nicht eigentliche Volksschulen, sondern bildeten hauptsächlich nur für den geistlichen und Beamtenberuf vor. Sollten für die anderen Stände auch Schulen entstehen, so mußte dort das Bildungsbedürfnis erst gefühlt werden. Es ist nun leicht ersichtlich, weshalb dies zuerst in den Städten geschah, da in diesen die entwickelteren gewerblichen Verhältnisse darauf führten. Hier wären nun zunächst die Kirchengemeinden berufen gewesen, die Sache in die Hand zu nehmen; indessen eigentliche Kirchengemeinden mit selbständiger Gemeindevertretung gab es nicht, weil die Kirche die Laienmündigkeit nicht anerkannte; es fehlte also auf kirchlichem Gebiete jede Gelegenheit, wo die sociale Mündigkeit sich hätte bethätigen können. Die einzige Korporation dieser Art war die Kommune. Und diese war auch in den Städten so organisiert und belebt, daß sie die selbständige Gründung von Schulen unternehmen konnte. Die Landgemeinden waren

und in dessen Sinn gepredigt. Er ist wohl das jüngste oder eines der jüngsten Kinder des Schulmeisters und Ratschreibers gewesen; denn bereits 1541 finden wir in einer Urkunde einen andern Sohn, Johannes Loh, erwähnt, der Vikarius „unser lieven frauwen altars, binnen der kirspelskirchen zu Elverfeldt" war. Schon die Stellung von Johannes Loh sen. als Ratschreiber beweist, daß er keine ganz geringe Bildung besaß, denn ohne Kenntnis des Latein würde er dieselbe damals kaum haben ausfüllen können. So mag er selbst seine Söhne zuerst für die Studien vorbereitet haben. Ob er noch die von seinem Sohne Peter Loh angebahnte und vollzogene Aenderung des kirchlichen Bekenntnisses erlebt hat, wissen wir nicht."

Hier finden wir also einen Schulmeister, der „wohlgelehrt" war und aus einer ansässigen, begüterten Familie stammte. Um 1621, als Elberfeld bereits etliche Jahre Stadtrechte besaß, wird an derselben einklassigen deutschen Schule angestellt Wilhelm zur Hosen, ein Sohn des Bürgermeisters Kaspar zur Hosen. — Wenn nun in jener Zeit das Schulamt mißachtet gewesen wäre, würden dann wohl Söhne aus begüterten und angesehenen Familien sich demselben gewidmet haben? — — Bekanntlich sind nach der Reformation gerade auf protestantischem Boden bei den Kirchschulen fast allgemein die Küstergeschäfte mit dem Schulamte verbunden worden, wodurch der Küster-Schullehrer zum persönlichen Bedienten des Pfarrers gemacht wurde; sollte dies zur späteren Mißachtung des Schulamtes, die wir anderwärts antreffen, nicht wesentlich beigetragen haben, — ungerechnet, was gewisse berüchtigte „Küsterordnungen" absichtlich hinzuthaten?

in der Verwaltung ihrer Angelegenheiten noch nicht so weit entwickelt, und so kam es denn, daß die zweite Form der Schulen nur in den Städten auftrat.

Die Landbevölkerung erhielt Schulen erst durch die Reformation. Durch die Herstellung selbständiger Kirchengemeinden kamen die Gemeindeglieder überall zum Bewußtsein der kirchlichen Mündigkeit, und die kirchliche Behörde weckte durch ihre Verordnung, daß überall Schulen errichtet werden sollten, auch das Gefühl des Bildungsbedürfnisses. Damit war die Einrichtung von Kirchengemeindeschulen in Stadt und Land gegeben und also die dritte Entwicklungsstufe des Schulwesens erreicht.

Durch die von der Reformationskirche bewirkte religiöse Mündigkeit der Familie und das von derselben Stelle aus geweckte Bewußtsein des Bildungsbedürfnisses wurde es nun möglich, daß in den Außenteilen der Gemeinden aus der Mitte der Familien heraus auch reine Schulgemeindeschulen ins Leben treten konnten, wodurch zugleich andrerseits der Anstoß gegeben wurde, daß sich die anfänglich von der Kirche unterhaltenen Schulen allmählich ebenfalls in Schulgemeindeschulen umwandelten. Damit war die vierte Form der Schulen gegeben. Daß diese aus der freien Bethätigung der Familien hervorgegangene Schöpfung lebensfähig war, lag daran, daß die Bevölkerung an der selbständigen kirchlichen Verwaltung gelernt hatte, nun auch ebenso selbständig ihre Schulangelegenheiten zu verwalten. Durch die Not war die Schulgemeindeschule äußerlich angeregt worden, aber die Willigkeit zu ihrer Unterhaltung und die Fähigkeit zu ihrer Verwaltung hatte die Bevölkerung vom kirchlichen Gebiete her bekommen.

Mochte die Schulgemeindeschule anfänglich auch äußerlich recht dürftig aussehen, vielleicht dürftiger als die andern Schulen, obgleich auch diese keinen Glanz kannten, so kann doch darüber kein Zweifel sein, daß wir in dieser vierten Form der Schulen ihrem Wesen nach die oberste Stufe der Schulentwicklung vor uns haben. Man erkennt das sofort, wenn man sich vergegenwärtigt, was sie zur Voraussetzung hat. Nämlich:

1. daß in der Mehrzahl der Bevölkerung bis in die untersten Stände hinein ein Interesse an der Schulbildung erwacht ist, und zwar ein so lebhaftes und tiefgehendes, daß man kein Opfer scheut, um eine Schule herzustellen;

2. daß in den Familien das Bewußtsein der Mündigkeit, d. i. das Bewußtsein der Elternpflichten und der Elternrechte hinsichtlich der Erziehung, lebendig geworden ist;

3. daß die Familien sich das Geschick zur selbständigen Verwaltung ihrer Schulangelegenheiten erworben haben;

4. daß die Bevölkerung nicht mehr leibeigen oder hörig, sondern persönlich und wirtschaftlich frei ist.

Wie bedeutsam dieser letzte Punkt ist, zeigt sich auch darin, daß echte, von altersher freie Schulgemeinden sich nur da finden, wo die

Bevölkerung entweder stets social frei geblieben oder es doch frühzeitig geworden war, nämlich außer am Niederrhein nur noch in Ostfriesland und weiter in den Marschgegenden an der Nordseeküste bis nach Dithmarsen in Schleswig-Holstein.

Faßt man jene vier Vorbedingungen zusammen, so wird klar, warum in Altpreußen und den meisten anderen deutschen Ländern in früheren Zeiten keine freien Schulgemeinden haben entstehen können, da dort nämlich 1. die Mehrzahl der Bevölkerung bis zum Anfang dieses Jahrhunderts im Hörigkeitsverhältnis stand; da sie 2. bei dem Mangel freier Kirchengemeinden sich kein Verwaltungsgeschick erwerben konnte; da 3. die Familien nicht zum Bewußtsein der Mündigkeit kamen, weil sie von Staat und Kirche in kirchlichen und Schulangelegenheiten bevormundet wurden; und da 4. aus allen diesen Gründen auch nicht das volle Interesse für die Schulbildung erwachen konnte.

Die Schulgemeindeschule, das ist sonnenklar, stellt die höhere Form der Schulentwicklung dar, zu der es dereinst überall kommen muß. Wenn sie in den ersten Anfängen ärmlich und unansehnlich war, so kann das keinem Geschichtskundigen auffallen, da alle socialen Einrichtungen, auch die bedeutsamsten, zuerst klein und unvollkommen gewesen sind, z. B. selbst die völkerumspannende Kirche.*)

In der vorbeschriebenen Form hat sich nun die Schulgemeinde jahrhundertelang erhalten, ein Zeichen, daß sie ihrem Zwecke und dem Sinne der Bevölkerung entsprach. Sie rettete sich sogar durch die Stürme der französischen Revolution und der französischen Herrschaft hindurch, die doch hier am Rhein wie anderwärts mit einer ganzen Reihe überlieferter Einrichtungen aufräumte. Nur in einem Punkte trat eine Aenderung ein; sie betraf die Unterhaltung der Schule. Bei dem Umstande, daß die ganze Last der Schulunterhaltung bisher auf den Schultern der zum Teil wenig bemittelten Familienväter lag, war es nämlich nicht ausgeblieben, daß manche der bestehenden Schulen sich nicht recht entwickeln konnten, weil die vorhandenen finanziellen Kräfte nicht ausreichten. Da erließ denn die französische Regierung ein Dekret, nach welchem fortan die Kommune einen Teil der Schulunterhaltungslasten zu übernehmen habe: sie sollte nämlich die Kosten für die Gebäulichkeiten und die Lehrmittel aufbringen und (damit der „Wandertisch“ überall aufhören könnte) zur Ergänzung des Schulgeldes jedem Lehrer ein Normalgehalt von 250 Fr. zahlen. Die Rechte der Schulgemeinde blieben dabei aber, wie schon gesagt, unangetastet.

*) Genauere Daten und Belege zu dem Vorbesprochenen finden sich in der interessanten Abhandlung: „Geschichtliches über die Lehrerwahl“ von Seminarlehrer A. Hollenberg, Ev. Schulblatt 1891, Nr. 11. — Als weitere Belege wird das Ev. Schulblatt nächstens auch Mitteilungen aus der Geschichte *einzelner* Schulgemeinden bringen.

Diese Bestimmungen wurden zunächst auf dem linken Rheinufer durchgeführt, das im Frieden zu Lüneville im Jahre 1801 an Frankreich abgetreten worden war. Das rechte Rheinufer kam erst im Jahre 1806 unter französische Herrschaft; doch wurden die rechtsrheinischen Landschaften nicht eigentlich dem französischen Staate einverleibt, sondern Napoleon errichtete hier das Großherzogtum Berg, das er zunächst seinem Schwager Joachim Murat und dann seinem Neffen Napoleon Ludwig verlieh. Hier wurde nun von da an ebenfalls jene Verbesserung in der Schulunterhaltung angestrebt, wie sie auf dem linken Rheinufer durch kaiserliches Dekret bereits vollzogen war. Doch ging man rücksichtsvoller vor. Das Normalgehalt wurde zwar ohne weiteres eingeführt; was dagegen die Uebernahme der andern Schulunterhaltungsbeiträge (für Gebäude u. s. w.) betraf, so wurde dieselbe der Kommune nicht geradezu befohlen, doch regte die Regierung überall an, daß diese Angelegenheit zwischen den Kommunen und den Schulgemeinden in der von ihr gewünschten Weise geordnet werden möchte. Sie strebte also eine freiwillige Vereinbarung an.

Es muß auffallen, daß die französische Regierung statt des sonst von ihr beliebten barschen Kommandos hier den Weg der gütlichen Verhandlung einschlug. Was gab sich in diesem Verhalten zu erkennen? Zunächst dies, daß sie mit der Bevölkerung auf gutem Fuße leben und sich darum jedes Eingriffes in die Gewissensangelegenheiten auf dem Schulgebiete, nämlich die inneren Verhältnisse des Schulwesens und die Rechte der Schulgemeinde, enthalten wolle. Dann aber lag in der Art und Weise, wie sie vorging, auch die bestimmte Anerkennung, daß die Schule der Familie gehöre, und daß darum eine Neugestaltung der äußeren Schulverhältnisse nur mit dem Einverständnis der Schulgemeinde vorgenommen werden könne. Was die Regierung zu ihrem Vorgehen veranlaßte, war also nicht etwa das Gelüste nach der Herrschaft über die Schule, sondern die Sorge für eine bessere Volksbildung. Sie suchte die fühlbar gewordenen Mängel an der seitherigen Schulverfassung abzustellen, das Gute an derselben aber zu erhalten.

Warum wurde aber für die Schulunterhaltung gerade die Hilfe der Kommune in Anspruch genommen? Wie wir wissen, lag diese Pflicht seither ganz allein den Familien ob. Diesen war damit aber eine drückende Last aufgebürdet, die besonders von den ärmeren Schulgemeinden schwer empfunden wurde. Sie bedurften darum dringend der Unterstützung von seiten eines größeren Verbandes. Ein solcher Verband würde sich nun auch durch den Zusammenschluß mehrerer Schulgemeinden haben herstellen lassen, aber dann hätten für diesen Teil der Schulverwaltung besondere Organe beschafft werden müssen. Da bot sich nun der Ausweg dar, daß sich sämtliche Schulgemeinden einer und derselben Kommune zu einer gemeinsamen Schulkasse verbanden und mit der Verwaltung ihrer Angelegenheiten die Organe der bürgerlichen Gemeinde betrauten, mit anderen Worten, daß die Kommune im Namen sämtlicher Schulgemeinden ihres Bereiches die äußere Aus-

stattung der Schulen übernahm. Indem nun die vereinigten Schulgemeinden in eine solche Uebertragung einwilligten, fiel es ihnen aber nicht ein, damit auf ihre sämtlichen Rechte an der Schule zu verzichten und die Kommune zur Schulgemeinde zu machen. Dazu lag gar kein Grund vor, denn die Gelder, welche die Kommune jetzt beisteuerte, kamen nach wie vor aus denselben Taschen, aus den Taschen der Hausväter. Der Unterschied war nur, daß die Schulgemeinden behufs gegenseitiger Unterstützung jetzt eine gemeinsame Kasse hatten. An die Kommune gingen darum auch weiter keine Rechte über als diejenigen, die sich auf die Verwaltung dieser gemeinsamen Schulkasse bezogen; alle übrigen Rechte, wie z. B. das Recht der Lehrerwahl, behielt die Schulgemeinde. Der nominelle „Träger der Schullasten“ wurde also hier keineswegs auch der „Träger aller Schulrechte“; Kommune und Schulgemeinde waren vielmehr in diesem Punkte deutlich von einander geschieden.

Die französische Herrschaft war auf der rechten Rheinseite nur von kurzer Dauer. Als nach der Völkerschlacht bei Leipzig die Verbündeten nach dem Rhein vorrückten, lösten sich die französischen Regierungsbehörden auf, und die Heere der Verbündeten nahmen von den Ländern Besitz. In den zurückeroberten Gebieten wurde nun eine interimistische Gouvernementsverwaltung eingerichtet. Die Verwaltung des altbergischen Landes wurde dem Staatsrat Justus Gruner übertragen. Dieser Mann, einer von den Vertrauten des Freiherrn von Stein und ganz in dessen Geiste wirkend, ist für das bergische Land von großem Segen geworden. Während seiner fast zweijährigen Wirksamkeit richtete er den Blick ganz besonders auf das Schulwesen, um in diesem Gebiete einige weitreichende zeitgemäße Verbesserungen einzuführen. Wie die französische Regierung, so hatte auch er erkannt, daß die seitherige Schulgemeindeeinrichtung etwas Heilsames und Wertvolles sei, das in seiner Grundlage unbedingt festgehalten werden müsse. Demgemäß richtete sich sein Streben darauf, die Schulgemeinde weiter auszubauen und auf festeren Grund zu bringen. Hinsichtlich der Unterhaltung der Schulen war ihm durch die französische Regierung bereits der Weg gewiesen; er beschränkte sich also in diesem Punkte darauf, die Anordnungen derselben überall da, wo sie noch nicht durchgeführt waren, den beteiligten Kreisen von neuem zu empfehlen. Für die Verwaltung der inneren Schulangelegenheiten aber erließ er zwei neue Verordnungen, welche von da an bis in die jüngste Zeit maßgebend geblieben sind und in hohem Maße förderlich gewirkt haben.

Die eine betraf die Organisation der Schulgemeinde. Die Leitung derselben hatte bisher in den Händen eines Schulvorstandes gelegen, der aus zwei oder drei Mitgliedern bestand und von der Schulgemeinde selbst gewählt wurde; die Lehrerwahl war geschehen durch sämtliche selbständige, beitragzahlende Schulinteressenten unter *Leitung* des Schulvorstandes. Ueber diese Einrichtung, die wegen ihres

alten Herkommens zwar überall innegehalten wurde, bestanden noch keine gesetzlichen Bestimmungen. Darum hielt es Gruner für angezeigt, hier eine gesetzliche Ordnung zu schaffen. Es stand für ihn fest, daß die Schule in erster Linie eine Institution der Schulgemeinde sei. Diesen Gedanken legte er darum den zu erlassenden Bestimmungen zu Grunde. Er suchte aber die Schule auch in eine organische Verbindung mit der Kirche und der bürgerlichen Gemeinde zu bringen; ferner war es ihm darum zu thun, der Staatsregierung die Oberleitung der Schule zu sichern. So ordnete er denn an, daß die seitherigen Schulvorstände bleiben, hinfort aber die neuen Mitglieder derselben auf den gemeinschaftlichen Vorschlag des Kreisschulpflegers, des Pfarrers und des Bürgermeisters durch die Behörde ernannt werden und zu den seitherigen zwei oder drei Mitgliedern noch hinzutreten sollten der Pfarrer als Vertreter der kirchlichen und der Bürgermeister als Vertreter der bürgerlichen Gemeinde; den Vorsitz in diesem Verwaltungskollegium sollte dann der Pfarrer führen.

Gruner legte ferner die bessernde Hand an den Modus der Lehrerwahl. Für diese Wahl, die seither von sämtlichen Familienvätern geschehen war, bestimmte er ein repräsentatives Wahlkollegium, das sich aus den einsichtigsten und zuverlässigsten Gliedern der Schulgemeinde zusammensetzen sollte. Hier that Gruner nun den guten Griff, daß er dieses Wahlkollegium sich bilden ließ aus den Schulvorstehern und außer diesen noch aus allen denjenigen Familienvätern des Schulbezirks, die dem Kirchenvorstande angehörten oder früher angehört hatten. Er wußte, daß das die angesehensten und vertrauenswürdigsten Personen der Schulgenossenschaft waren, und zum Teil auch im Vorstande der bürgerlichen Gemeinde saßen oder gesessen hatten. Damit schien ihm die sichere Bürgschaft gegeben, daß das wichtige Geschäft der Lehrerwahl in den besten Händen ruhte. Zugleich hatte er an dieser Stelle auch wieder eine Verbindung zwischen der kirchlichen, der bürgerlichen und der Schulgemeinde hergestellt. Wir haben hier ein Stück Steinscher Staatsweisheit vor uns und dürfen wohl fragen, ob im ganzen deutschen Vaterlande sonst irgendwo eine gleich geschickte Organisation der Schulgemeinde ins Leben gerufen worden ist.*) Es sei noch bemerkt, daß mit dieser Verordnung zugleich eine Dienstvorschrift für die Schulvorstände verbunden war, von der weiter unten noch näher die Rede sein wird.

Die zweite Verordnung, welche Gruner erließ, betraf die Einrichtung der technischen Schulaufsicht, und zwar der Kreisinstanz. Für jeden Kreis bestimmte er einen oder nach Verschiedenheit der Konfessionen zwei Schulinspektoren, die von der Regierung in den Fällen, wo sich nicht ein vorzüglicher Lehrer für diese Stelle fand,

*) Daß diese Organisation (Schulvorstand und Repräsentation) nach den damaligen Zeitverhältnissen beurteilt werden muß und im Laufe der Zeit eine Nachbesserung hätte erfahren können und sollen, versteht sich von selbst.

aus der Reihe der Pfarrer gewählt werden sollten. Charakteristisch für ihn war wieder, daß er diese Aufsichtspersonen nicht Schulinspektoren nannte, sondern ihnen den viel ausdrucksvolleren Namen „Schulpfleger" gab, um damit anzudeuten, daß es sich auf dem Schulgebiete nicht bloß um Aufsicht, sondern noch um etwas Wichtigeres handele, nämlich um die positive Pflege der Schule. In der Instruktion, die für die Kreisschulpfleger erlassen wurde, kam das auch in der deutlichsten Weise zum Ausdruck. „Der Schulpfleger solle", so heißt es darin, „dem Lehrer ein Freund sein und ihm in der rechten Weise zu Hilfe kommen. Da der Lehrer der unmittelbare geistige Lebensspender der Jugend sei, so komme es nicht sowohl darauf an, nur seinen Fehlern nachzuspüren, als vielmehr ihm durch alle Mittel Mut, Lust, Liebe, Freudigkeit in seinem Thun zu erhalten; denn nicht aus Furcht, sondern aus eigenem Antriebe werde das Beste geboren." — Derselbe verständige, sorgliche Geist spricht sich auch in der erwähnten Dienstvorschrift für die Schulvorstände aus. „Der Schulvorstand", so sagt Gruner, „sei eine Stütze des Lehrers, nehme ihn gegen ungerechte Anfälle in Schutz, richte ihn auf, wenn er sich verkannt, wenn er seine guten Absichten und Anstrengungen vereitelt sieht, gebe durch seine Gegenwart den Handlungen des Lehrers, wo es nötig ist, Feierlichkeit, und suche ihm bei der Gemeinde Achtung zu verschaffen, vorzüglich dadurch, daß er selbst ihm Achtung beweiset." Ueberhaupt zeigen diese von Gruner erlassenen Instruktionen so viel Einsicht in die Natur des Schulwesens, Achtung vor dem Schulamte, Teilnahme für die Lehrer, verständige Ratschläge für die Schulpflege, daß sie ihrem ganzen Geiste nach unbedingt auch heute noch als Muster gelten können dafür, wie das Schulwesen zu behandeln ist; er hat, wie Schulrat Altgelt treffend bemerkt, in seinen Verordnungen „eine Arbeit hinterlassen, die im Gebiet der Schulgesetzgebung ihres gleichen sucht".*)

Für den Sinn und Geist der Grunerschen Verwaltung zeugt noch besonders, daß er zu Schulpflegern nicht ohne weiteres die Superintendenten nahm, sondern aus der Reihe der Pfarrer solche auswählen ließ, die für das Schulwesen lebhaftes Interesse und Verständnis bewiesen hatten. Seinen Scharf- und Weitblick bekundete er dann ferner noch dadurch, daß er die Anstellung von rein fachmännischen Schulpflegern als das weitere Ziel ins Auge faßte, und wo dazu Kräfte vorhanden waren, deren Anstellung schon jetzt bewirkte. So wurde denn für einen Teil des Kreises Elberfeld nicht ein Pfarrer, sondern der dortige hervorragende Schulmann Joh. Friedr. Wilberg ernannt. Dieser war aus der Schule des bekannten Freiherrn von Rochow in Reckahn hervorgegangen und hatte sich in Elberfeld, wo er zuerst (seit dem Jahre 1802) als Leiter der Armenschule thätig gewesen war, großes Ansehen erworben, so daß ihn die dortigen Kaufleute

*) Altgelt, Sammlung der gesetzlichen Bestimmungen und Vorschriften des Elementar-Schulwesens im Bezirk der Königl. Regierung zu Düsseldorf. 2. Aufl. S. 9.

veranlaßt hatten, eine höhere Privat-Erziehungsanstalt zu gründen, aus welcher später die Realschule hervorgegangen ist. Er hatte sich ferner der Schulbehörde, die damals für alles, was auf dem Schulgebiet geschah, ein offenes Auge besaß, auch durch seine litterarischen Arbeiten empfohlen. Außerdem war er aber auch dadurch bekannt geworden, daß er in Elberfeld einen Fortbildungskursus für die angehenden Lehrer eingerichtet hatte, dem er in uneigennützigster Weise vorstand. Die auf diesem Gebiete entfaltete Thätigkeit war um so verdienstvoller, als es damals in Jülich und Berg an einem Lehrerseminar mangelte. Bekanntlich nahm später auch Dr. Diesterweg an den von Wilberg geleiteten Versammlungen teil, die ihm „geistige Erquickstunden“ waren und ihm solche Liebe zu der Volksschularbeit einflößten, daß er sich entschloß, seine seitherige Laufbahn als Gymnasiallehrer zu verlassen und sich ganz dem Dienste der Volksschule zu widmen; er bot daher der Regierung seine Kräfte an, und wurde dann auch bald als Direktor an das neugegründete Seminar zu Mörs berufen.

Aehnlich wie Wilberg in Elberfeld war im Kreise Lennep früher schon der Lehrer Daniel Schürmann zu Remscheid thätig gewesen. Wahrscheinlich würde Gruner auch diesen zum Schulpfleger ernannt haben, wenn derselbe damals noch die zu diesem Amte erforderliche leibliche Rüstigkeit gehabt hätte; er war aber schon 45 Jahre als Lehrer thätig gewesen und wurde dann auch nicht lange darnach emeritiert. Daß indes der Fall Wilberg nicht vereinzelt dasteht, davon zeugt, daß damals auch im Aachener Kreise von der Regierung ein Volksschullehrer (Hundt) zum Schulpfleger ernannt wurde.

Wir werden später noch eine andere bedeutungsvolle Seite der Grunerschen Erlasse kennen lernen, wenn nämlich von dem Lehrplan die Rede ist.

Das Grunersche Regiment dauerte, wie schon angegeben, nicht ganz zwei Jahre. Nachdem der Wiener Kongreß über die niederrheinischen Länder für Preußen entschieden hatte, begann hier im Jahre 1815 die preußische Schulverwaltung. Von den verdienstlichen Maßnahmen dieser Regierung sei zunächst erwähnt die über alles wichtige Gründung des Lehrerseminars zu Mörs im Jahre 1820, wodurch sie gleich von vornherein mit Nachdruck bezeugte, daß die Hauptsache in der Pflege des Schulwesens die Ausbildung tüchtiger Lehrkräfte sei. Eine ebenfalls wichtige Maßnahme für das Gedeihen der Schule war die Einführung der Schulpflicht im Jahre 1825. Was dann ferner die lokale Schulverwaltung betrifft, so hielt die Regierung fest an der Ordnung, die Gruner geschaffen hatte; sie ließ es sich damals nicht beifallen, an der vorhandenen Schulgemeinde-Organisation irgend etwas nach altpreußischem Muster umzuändern, sondern übertrug vielmehr die Grunersche Ordnung auch auf das linksrheinische Gebiet. Hinsichtlich der Schulunterhaltung blieb sie ebenfalls auf der Bahn, die ihre Vorgängerinnen betreten hatten; sie

suchte daher gerade so wie die französische Regierung und wie Gruner die Kommunen und die Schulgemeinden zu einer gegenseitigen Vereinbarung zu bestimmen, wonach fortan die Unterhaltungskosten der Schulen (abgesehen vom Schulgelde) ganz von den Kommunen aufgebracht würden. Darin lag also wiederum die bestimmte Anerkennung, daß die Schule zunächst der Familie gehöre, und daß letzterer niemand dieses Eigentumsrecht streitig machen könne. In neuerer Zeit sind nun die Schulgemeinden auch von dem letzten Rest der Schulunterhaltungskosten entlastet worden, indem das Schulgeld abgeschafft wurde, für dessen Ausfall nun ebenfalls die Kommunen aufkommen.

So ist denn hier am Niederrhein allmählich eine große Frage, über die man anderwärts noch streitet, zur allseitigen Befriedigung und nach wirklichem Recht geordnet worden. Von dem sonderbaren Schluß, daß der nominelle Träger der Schullasten allemal auch der Inhaber sämtlicher Schulrechte sein müsse, haben sich unsere Väter nicht berücken lassen. Es stand für sie unerschütterlich fest, daß die Schule zunächst der Familie gehöre; in der Kommune als Träger der Schullasten sahen sie weiter nichts als den Schulgemeindeverband, der sich im Interesse der schlechter gestellten Schulen eine gemeinsame Kasse gestiftet hatte.*)

——— ———

Versuchen wir jetzt, nachdem wir den Entwicklungsgang der heimischen Schulgemeinde-Institution überschaut haben, uns die Segnungen vor Augen zu führen, welche die Schule dieser durch und durch volkstümlichen Einrichtung verdankt.

---

*) Der evangelischen Kirche am Niederrhein ist es beim Uebergang in die neuen Staatsverhältnisse anfangs nicht so glücklich ergangen als der Volksschule. Der Prinz Alexander von Solms-Lich, welcher 1814 für einige Monate an die Stelle des bergischen Gouverneurs Justus Gruner getreten war, suspendierte plötzlich die freie Kirchenverfassung, mit Ausnahme der Gemeindeordnung, weil — „das protestantische Kirchenwesen im Bergischen bisher keine gehörige organische Verbindung mit der Staatsregierung gehabt, besonders demselben eine eigene Ober-Centralbehörde gefehlt habe". Als bald darauf die preußische Regierung, von der protestantischen Bevölkerung mit Freuden begrüßt, die Verwaltung übernahm, hielt sie jene gewaltthätige Solmssche Maßregel nicht nur aufrecht, sondern übertrug dieselbe auch auf die übrigen niederrheinischen Landschaften. An Stelle der Synoden und ihrer Vorstände sollte hinfort ein königliches Konsistorium allein die Kirche leiten. Den damaligen preußischen Staatsmännern schien besonders die Mitwirkung der Laien bei der Kirchenregierung sehr anstößig zu sein. Beratende Geistlichkeits-Kreissynoden wollte man allenfalls gestatten, aber keine Teilnahme der Presbyter. Alles Bitten der Gemeinden und alles Berufen auf altbesessene Rechte war vergeblich. Erst nach langem, nach zwanzigjährigem schweren Ringen gelang es ihren Vertretern im Jahre 1835, sich mit der Staatsregierung über eine neue Kirchenverfassung zu verständigen, worin die altgewohnten Freiheiten im wesentlichen gewahrt blieben. Es ist dies die Kirchenordnung, welche jetzt noch besteht. — Das lange Harren und Kämpfen brachte übrigens der heimischen Kirche obendrein einen reichen Gewinn. Einmal erfuhr die alte Kirchenverfassung mehrfache zeitgemäße Verbesserungen, die ohne die Notlage vielleicht nicht so bald zu *stande gekommen* wären. Dahin gehört namentlich dies, daß eine größere Gemeinde-

Was uns da zunächst entgegentritt, ist das bis in die untersten Volksschichten hineinreichende lebhafte Interesse an der Schulbildung und ihren Anstalten. Zu welchen Opfern dasselbe fähig war, ersieht man daraus, daß anfänglich alles, was für die Schule geleistet wurde, nur aus dieser Quelle kam. Hatte es sich schon dadurch lebhaft bethätigt, daß es die Schulen ins Leben rief und die Mittel zu deren Unterhaltung bereitstellte, so steigerte es sich noch, je länger die Verwaltung der Schulen in den Händen der Familien lag, und je mehr mit der Zeit auch die Früchte der Schulbildung hervortraten. Wesentlich anders sah es in dieser Beziehung in denjenigen Gegenden unsers Vaterlandes aus, wo die Schulen auf Anordnung der staatlich-kirchlichen Autoritäten gegründet worden waren, und wo die Verwaltung derselben

Repräsentation angeordnet wurde, welche ihrerseits das Presbyterium wählen und mit dem Presbyterium die Pfarrwahl vollziehen sollte, während früher das Presbyterium sich selbst kooptiert hatte, und die Berufung der Pfarrer durch sämtliche beitragspflichtige Gemeindeglieder geschehen war. Zum andern hatte die gemeinsame Bedrängnis die beiden protestantischen Konfessionen einander noch näher gebracht als bisher und so weit geeinigt, daß sie beiderseits die neue Kirchenverfassung annahmen, wobei jedoch der besondere Bekenntnisstand der Gemeinden gewahrt blieb. Zum dritten waren bei den Beratungen und Petitionen zur Wiedergewinnung der früheren kirchlichen Freiheiten die drei niederrheinischen Landschaften mit der altverbundenen, aber jetzt westfälischen Grafschaft Mark stets treulich Hand in Hand gegangen, und dieses feste Zusammenstehen hatte unzweifelhaft wesentlich dazu beigetragen, daß schließlich das gewünschte Ziel erreicht wurde. Zum vierten endlich erlebte man die große Freude, woran anfänglich niemand hatte denken können, daß die Staatsregierung die neue Kirchenordnung für Berg, Jülich, Kleve und Mark nunmehr auch in den übrigen Teilen der Rheinprovinz, sowie in den übrigen Teilen Westfalens einführte, die bisher konsistorial-vormundlich regiert worden waren. — Welch ein Erfolg! Doch nicht genug. Wie die freiheitliche Kirchenverfassung aus dem Frankenwinkel am Niederrhein anno 1835 auf ganz Rheinland und Westfalen übertragen wurde, so hielt sie anno 1876 unter dem Ministerium Falk — natürlich mit etlichen Hemmschuh-Modifikationen versehen — auch ihren Siegeseinzug in die bisher vormundschaftlich regierten sechs altpreußischen Provinzen.

Angesichts dieser erfreulichen Vorgänge auf dem kirchlichen Gebiete kann jeder Schulfreund nicht umhin, daneben an die langjährige traurige Verlassenheit der demselben Frankenboden entsprossenen und nicht weniger freiheitlichen Schulgemeinde-Institution zu denken. Hätten die heimischen Pfarrer damals und später auch nur halb so warm und energisch für die Schulrechte der Familie und für die entsprechenden Rechte des Schulamtes eintreten wollen, wie sie für die kirchlichen Rechte der Gemeindeglieder und für die Rechte des Pfarramts eingetreten sind, — wozu sie ja vermöge ihrer vormundschaftlichen Stellung in der Schulverwaltung auch moralisch verpflichtet gewesen wären, und das um so mehr, da die Lehrer keinerlei Vertretungsrechte besaßen: wer weiß, ob dann die freie Schulgemeindeordnung des Frankenwinkels, mit zeitgemäßer Nachbesserung, anno 1835 nicht ebenfalls in ganz Rheinland und Westfalen eingeführt worden wäre, und vielleicht anno 1876 unter dem Minister Falk sogar in allen alt- und neupreußischen Provinzen, — während sie jetzt, verkannt und verleumdet und verlassen, im Kampf mit allen freiheitsfeindlichen und vormundschaftssüchtigen Mächten (Bureaukratie, Hierarchie, Konservatismus, Pseudo-Liberalismus u. s. w.) zu erliegen droht. Für die Rechte anderer eintreten, oder aber bloß für die eigenen Rechte und Vorrechte, das ist freilich zweierlei Ding, wie auch schon ein erfahrener Philanthrop aus der Apostelzeit nachdrücklich hervorhebt (Phil. 2, 20. 21).

ganz in deren Händen ruhte. Dort fehlte mit dem Anteil an der Leitung auch das volle Interesse an der Schule; man betrachtete diese nicht als ein Gut, sondern als eine Last. — Wenn nun am Niederrhein trotz der regen, inneren Teilnahme der Bevölkerung an dem Schulwesen doch anfänglich die Ausstattung der Schule nicht so günstig war, wie sie später wurde, als die Kommune helfend mit eintrat, so lag das lediglich an der beschränkten Leistungsfähigkeit mancher Schulgemeinden, nicht aber an dem mangelhaften Interesse der Familie. Sieht man auf das Verhältnis der Leistungen für Schulzwecke zu den den Schulgenossenschaften zur Verfügung stehenden Mitteln, so muß man ihre Opferwilligkeit voll und ganz anerkennen.

Wie lebhaft in weiten Kreisen das Interesse an der Schulbildung war, das zeigte sich besonders dann, wenn es sich um die Wahl eines neuen Lehrers handelte. Es war dies eine Angelegenheit, welche die ganze Schulgemeinde in Bewegung setzte. Mit der größten Sorgfalt ging man zu Werke. Man begnügte sich nicht mit der Zahl der Bewerber, sondern erkundigte sich auch selbst weit und breit nach tüchtigen Lehrern. Die best empfohlenen unter ihnen wurden dann in ihren Schulen aufgesucht. An diesen Besuchen beteiligte sich oft das gesamte Wahlkollegium, also außer dem Schulvorstande in bäuerlichen Gemeinden noch 6—8, in Städten häufig 40—50 Wahlmänner. Man befragte sich bei dieser Gelegenheit auch angelegentlich nach dem Ruf und Ansehen des Lehrers in seiner Gemeinde, um so nach allen Seiten hin ein sicheres Urteil über ihn zu gewinnen. Einzelne Bewerber wurden auch wohl zu Probelektionen aufgefordert; doch mutete man dies nicht den Lehrern zu, die in ihrem Wirkungskreise bereits den Ruf tüchtiger Schulmänner besaßen, gerade so wie es auch bei Pfarrvakanzen nicht für zulässig galt, von bereits angestellten Pfarrern Probepredigten halten zu lassen. Es gab sich darin die Achtung kund, die man diesen Aemtern entgegenbrachte.

Von der Achtung gegen das Schulamt zeugte dann noch ganz besonders der feierliche Empfang, der dem neugewählten Lehrer von seiten der Schulgemeinde bei seiner Einführung bereitet wurde. Diese gestaltete sich oft zu einem wahren Volksfeste, an dem sich jung und alt beteiligte. In festlichem Zuge von Wagen und Reitern wurde der Einzuführende aus seinem seitherigen Wohnorte, oder wenn dieser zu weit entfernt lag, von einer näher gelegenen Stelle aus abgeholt. An der Grenze der Schulgemeinde, wo eine Ehrenpforte errichtet war, hatten sich die Schulkinder aufgestellt, die ihren künftigen Lehrer hier mit feierlichem Gesange begrüßten. Unter Ehrenbezeugungen mannigfacher Art, bei Pfarrschulen auch häufig unter Glockengeläute, ging es dann zu dem festlich geschmückten Schulhause, wo die Hauptfeier stattfand. Von allen Seiten wurde der Lehrer bewillkommnet, der hier der versammelten Gemeinde in einer längeren Ansprache darlegte, in welchem Sinne er seines Amtes zu warten gedächte. Nachdem die Kinder bewirtet worden waren, fand in einem benachbarten Gasthause

noch ein gemeinsames Festmahl für die Erwachsenen statt, begleitet von Gesängen und mancherlei Ansprachen von seiten der mitanwesenden Nachbarlehrer oder des Pfarrers u. s. w., wie sie zu einem Schulfeste passen. Das gute Einvernehmen zwischen Schulgemeinde und Lehrer, das durch die Vertrauenswahl eingeleitet war und in der festlichen Einführung zum Ausdruck kam, bildete nun eine sichere Grundlage für ein gedeihliches Zusammenwirken von Schule und Haus.*)

Das Interesse an der Schulbildung und die daher stammende Werthaltung des Schulamtes bekundeten sich auch bei verschiedenen andern Gelegenheiten. So z. B. bei Lehrerjubiläen, wo nicht selten Schenkungen ansehnlicher Art vorkamen. Selbst bei neugewählten Lehrern geschah es manchmal, daß sie bei der Einführung mit wertvollen Ehrengeschenken begrüßt wurden. Schreiber dieses z. B. fand bei seiner Berufung an die Schule zu Wupperfeld in Barmen in der Amtswohnung ein Zimmer vollständig neu ausmöbliert, wobei sogar ein schönes Klavier nicht fehlte. — Aus derselben Quelle stammen auch die vielen Schulen zu teil gewordenen Vermächtnisse und Stiftungen, z. B. zur Aufbesserung der Lehrergehälter, zur Versorgung der Lehrerwitwen und -Waisen, zur Unterstützung der Kinder heimlicher Armen, zu Prämien bei Schulentlassungen u. s. w. Die älteren Schulen sind fast immer mit einer oder mehreren derartigen Stiftungen ausgestattet. — Nicht minder bereitwillig öffneten sich die Hände für specielle Schulzwecke mancherlei Art. So wurden in manchen Gemeinden durch freiwillige Gaben die Mittel aufgebracht, um für die Schule eine Orgel oder ein Harmonium anzuschaffen oder eine Bibliothek zu gründen. Oft auch geschah es, daß begüterte Familien sich vereinigten, um talentvolle, aber unbemittelte Schüler in ihrer Fortbildung zu unterstützen, und so sind manchen Knaben die Mittel zum Besuch eines Seminars oder gar zum akademischen Studium gewährt worden.

So sehen wir denn, wie dadurch, daß die Familien in das Schulinteresse hineingezogen waren, in weiten Kreisen ein Opfersinn geweckt wurde, der nach den verschiedensten Richtungen hin auf das Schulwesen befruchtend und anregend gewirkt hat.

In der Schulgemeinde-Institution lag die weitere segensreiche Folge, daß in der Bevölkerung das Bewußtsein von der großen Bedeutung der **Familie** für die öffentliche Erziehung, beides hinsichtlich der **Pflichten** wie hinsichtlich der **Rechte**, immer mehr ausgebildet und befestigt wurde. Schon in der Gründung der Schulgemeinde sprach sich dieses Bewußtsein deutlich aus; denn nicht auf Befehl von außen trat sie ins Leben, sondern ging hervor aus dem eigenen Entschlusse der Mitglieder, zur Erfüllung ihrer Erziehungs-

*) Nebenbei sei bemerkt, daß die frühere Verbindung der **Küstergeschäfte** mit dem Schulamte bei den sogenannten Pfarrschulen mit dem Anfange dieses Jahrhunderts allmählich überall aufgehoben wurde, am frühesten im Bergischen.

pflicht und kraft des Elternrechts. Damit hatten sie bewiesen, daß sie in Erziehungssachen mündig geworden und sich dieser Mündigkeit auch bewußt waren. Indem dann im Verfolg auch die Kirchschulen in Schulgemeindeschulen sich verwandelten, so machte dieser Entwicklungsprozeß klar, daß die Schulgenossenschaft weder eine Unterabteilung der kirchlichen, noch eine Unterabteilung der bürgerlichen Gemeinde sei, sondern etwas Neues, Besonderes, Selbständiges, nämlich eine Organisation der Erziehungspflichten der Eltern auf dem Boden des Familienrechts, oder anders ausgedrückt: eine Organisation der Familienrechte zur Erfüllung der Erziehungspflichten.

Kann nun beides, die Erziehungspflicht wie das Erziehungsrecht, den Eltern deutlicher vor die Augen gestellt und eindrücklicher eingeschärft werden, als es durch eine wohlorganisierte Schulgemeinde geschieht? Und kann dieses Bewußtsein durch irgend ein anderes Mittel wirksamer lebendig erhalten und befestigt werden als durch das thätige Mitsorgen und Mitarbeiten in der Schulverwaltung, wie es die Schulgemeinde-Organisation ermöglicht und fordert? Wenn nun auf diese Weise in allen Volksklassen immer mehr die Erkenntnis durchdringt und sich einlebt, daß Haus und Schule nach Pflicht und Recht zusammengehören — ist das nicht etwas ungemein Großes? wäre so etwas auf dem Wege der vormundschaftlichen Schulregierung auch nur von fern zu erreichen? Und endlich: muß dieser Segen, den die Schulgemeinde-Institution offenbar mit sich bringt, nicht für alle Teile, für die Familie, die Schule und den Lehrerstand, in mannigfachster Weise neue Segnungen zur Folge haben? Unzweifelhaft; bei unserem weiteren Bericht möge der Leser an diesen Fingerzeig zurückdenken.

Auf eine dieser erfreulichen Folgewirkungen sei hier schon aufmerksam gemacht. Wo das Bewußtsein lebendig ist, daß und warum Familie und Schule eng zusammengehören, da geht auch bald der Blick dafür auf, daß die Schuleinrichtung, wenn sie erziehlich wirken soll, so viel als möglich den Charakter der Familienhaftigkeit an sich tragen muß, und daß daher jede Abweichung von diesem Princip in demselben Maße als eine Verschlechterung sich kenntlich macht. Lassen wir einige Beispiele sprechen.

Jedermann weiß, daß die häusliche Erziehung nicht gedeihen kann, wenn die Gatten uneinig sind; darum ist ja auch zur Vorsicht dafür gesorgt, daß jede Familie ein Haupt habe. Der Charakterzug der Einheitlichkeit darf aber auch der Schule nicht fehlen. In unsern niederrheinischen evangelischen Schulgemeinden ist es deshalb von jeher selbstverständlich gewesen, daß jede mehrklassige Schule einen leitenden Hauptlehrer haben müsse. In den altpreußischen Provinzen dagegen, wo es keine echten Schulgemeinden gab, waren bis zum Ministerium Falk die allermeisten mehrklassigen Schulen ohne einen technischen Dirigenten. Wie es dabei zuging, kann man leicht denken. Nichtsdestoweniger meinten die dortigen Schulvormünder, das sei so in der

Ordnung. Wo war nun der richtigere pädagogische Blick, — bei jenen gelehrten Staatsmännern und Theologen, oder bei unsern niederrheinischen Hausvätern? — Der Charakterzug der Einheitlichkeit kommt aber auch noch an einem andern Punkte in Frage: bei der Konfession. Was sagt die Familienerfahrung, der Hausverstand darüber? Eine religiös-gemischte Ehe braucht allerdings nicht notwendig eine unfriedliche zu sein; allein wird es jemals einem einfallen zu behaupten, daß gerade die gemischte Ehe die Musterehe sei? Was für die Familie gilt, das gilt auch für die Schule: auch für sie ist die Gewissenseinigkeit unzweifelhaft ein hohes Gut, das man ohne die dringendste Not nicht preisgeben darf. Gleichwohl giebt es kulturpolitische Schwärmer, welche gern den Leuten aufreden möchten, nicht die gewissenseinige Schule, sondern gerade die konfessionell-gemischte (simultane) sei die Musterschule. Offenbar konnte eine solche Ansicht nur da entstehen, wo man meint, die Schule gehöre mehr zur Politik als zur Familie, und wo man darum nicht begriffen hat, daß bei allen Erziehungseinrichtungen die Einheitlichkeit das erste ist, was die Pädagogik fordern muß. Wo dagegen der Geist der echten Schulgemeinde lebt, wo man weiß, daß die Schule ebensowenig von der Familie getrennt werden darf als die Kinder von den Eltern, da wird jene Simultanschwärmerei bei Hausvätern wie bei Lehrern niemals Wurzel fassen können, wenigstens nicht, so lange dieselben mit ihrem eigenen Kopfe denken. — Noch eines dritten Wahns sei gedacht, der mit der Verkennung des Princips der Familienhaftigkeit zusammenhängt. Wir meinen jene pädagogische Großwirtschaft, welche 12, 16 oder gar 24 Klassen zu einem Schulsystem vereinigt, und dann den Leuten weis machen will, daß in solchen Schulkasernen der neuste pädagogische Fortschritt zu Hause sei. Ja, wenn die Erziehung gleich der Industrie mit Maschinen getrieben werden könnte! Glauben denn jene pädagogischen Großfabrikanten, daß das Familienleben um so traulicher werde und sein erziehlicher Einfluß um so wirksamer, je mehr es in dem Hause zugehe wie in einer Fabrik oder einer Kaserne? Unsere alten Schulgemeindeväter hielten bekanntlich an dem Grundsatze fest, daß die Zahl der Schulklassen nicht über vier steigen dürfe, weil sonst der Charakterzug der Familienhaftigkeit zu sehr verloren gehe, und weil zweistufige Klassen unterrichtlich weit vorteilhafter seien als einstufige; (— nämlich wenn nicht eine bloße Kenntnismasse für die Schaufenster bezweckt wird, sondern gründliche Verarbeitung des Stoffes, wirkliche Bildung und ein selbstthätiges Lernen, und wenn die fähigen und fleißigen Schüler nicht damit gestraft werden sollen, dennoch mit dem langsameren Mittelschlage Schritt halten zu müssen, und wenn die schwach Begabten nicht vollends mutlos gemacht werden sollen —); auch meinten sie, bei vier Klassen habe der Hauptlehrer schon übergenug zu thun, wenn sein Amt zweckgemäß verwaltet und nicht die bloße Aktengerechtigkeit erfüllt werden solle. Wahrlich, der pädagogische und sociale Verstand, der in diesem Grundsatze sich ausspricht, steht himmelhoch über jenem

pädagogischen Großwirtschaftssystem, für dessen Schöpfungen niemand als die Socialdemokratie Dank sagen kann.*)

Noch eines dritten social-erziehlichen Einflusses der Schulgemeinde-Institution müssen wir gedenken. Daß in der niederrheinischen Bevölkerung in hohem Maße Gemeinsinn und Selbstverwaltungsgeschick vorhanden sind und schon längst vorhanden waren, bevor das politische Leben ein freieres wurde, dazu hat auch die Schulgemeinde-Einrichtung an ihrem Teil nicht wenig beitragen helfen. Der Hauptimpuls in dieser Richtung ging, wie oben bereits bemerkt wurde, von der evangelischen Kirche aus, nämlich vermöge ihrer freiheitlichen Gemeinde- und Synodalverfassung. Daß hier gerade die Kirche es war, welche zu einer reicheren Entfaltung des Volkslebens den ersten und wirksamsten Antrieb gab, verdient um so mehr beachtet zu werden, als anderwärts dieselbe Reformationskirche, wo sie gemäß ihrer unfreien Konsistorialverfassung lediglich von Staatsbeamten und von der Geistlichkeit regiert wurde, allüberall gleich der römischen Kirche in dem Rufe steht, die Kräfteentfaltung des Volkes niedergehalten zu haben. Die niederrheinischen Protestanten waren eben glücklicher. Neben der freien Kirchenverfassung half nun auch die Kommunalordnung, so viel sie damals vermochte, den Sinn und das Geschick für Selbsthilfe auszubilden, namentlich in den Städten. Als dritter Belebungsfaktor kam dann noch die Schulgenossenschaft hinzu. Wer da meint, daß der Beitrag, den die kleine Schulgemeinde zur Anregung und Bethätigung des Gemeinsinnes geleistet habe, wohl nur ein recht unbedeutender gewesen sein könne, der zeigt damit nur, daß er über sociale Organisationen noch wenig nachgedacht hat. Es verhält sich gerade umgekehrt. Denn erstlich: weil die Schulgenossenschaft einen kleineren Bezirk umfaßt, so steht sie mit ihren Angelegenheiten den einzelnen Mitgliedern näher, als die große Kirchengemeinde und die gewöhnlich noch größere Kommune. Zum andern werden durch die Schulgemeinden, weil sie zahlreicher sind, insgesamt mehr Kräfte zum Mitsorgen und Mitarbeiten herangezogen, als es bei der einen Kirchengemeinde und bei der einen Kommune der Fall sein kann; kurz, die Schulgemeindeorganisation greift tiefer in das Volksleben ein und auch noch mehr in die unteren Stände als die beiden größeren Gemeinschaften. Zum dritten ist der Zweck der Schulgenossenschaft, nämlich das zeitliche und ewige Wohl der Kinder, ein solcher, welcher sich nicht bloß je und dann, sondern tagtäglich den Eltern ans Herz drängt, dazu nicht etwa vornehmlich

*) Ueber weitere Charakterzüge der Familienhaftigkeit im heimischen Schulwesen vgl.: „Die freie Schulgemeinde &c.“, Gütersloh 1863, S. 36 ff.; — speciell über die Klassenzahlfrage: „Gutachten der allgem. berg. Lehrerkonferenz über die vier- und achtklassige Schule“, Gütersloh 1876, und dazu das Urteil eines hervorragenden schweizerischen Schulmannes, Dr. Largiadèr, Stadtschulinspektor in Basel, in dessen Aufsatz: „Wider den Strom“, in der schweiz. Schulzeitung 1891; — ferner: „Beleuchtung der Dietleinschen Kritik des Gutachtens über die vier- und achtklassige Schule“, von Hauptlehrer G. Schumacher *in Solingen*-Hingenberg.

den bemittelteren, sondern auch den ärmsten, ja diesen vielleicht insonderheit das Herz warm macht, weil in ihrer Lage eine gute Erziehung das einzige ist, was sie ihren Kindern mitgeben können. Und endlich: ein leiblicher Organismus ist und bleibt nur in dem Maße gesund, als das Blut auch in den äußeren Gliedern kreisen und dieselben warm erhalten kann, während umgekehrt ein starker Blutandrang nach dem Kopfe, der diesen überwarm und die äußeren Glieder kalt macht, einen bösen Krankheitszustand anzeigt. Das gilt auch von einem Volksorganismus. Die Gesundheit der Gesamtgemeinschaft, sagen wir z. B. des Staates, hängt vornehmlich davon ab, ob in den kleineren, den lokalen Genossenschaften, wo die Mitglieder persönlich sich berühren, der Gemeinsinn geweckt, warm und thätig erhalten wird. Der Patriotismus oder wie man die Herzensteilnahme für ein größeres Ganzes sonst nennen will, muß aus der schlichten Mitarbeit an den gemeinsamen Aufgaben der engeren und engsten Kreise herausgewachsen sein; andernfalls sind die hochtönenden Worte von Vaterlandsliebe u. s. w. leichtlich mehr bloßes Gerede als Wahrheit, — wie geschrieben steht: „wenn ihr im Kleinen nicht treu seid, wer will euch das Große anvertrauen." — Steht es so um die Bedeutung der kleineren Verbände für die Gesundheit der Gesamtgesellschaft, ungerechnet, was dieselben für ihre eigenen Zwecke bedeuten; und soll nun der social-erziehliche Einfluß, den jeder dieser kleineren Verbände auf seine Mitglieder ausübt, voll gewürdigt werden: dann ist klar, daß nicht bloß die Kirchengemeinde und die Kommune mitzuzählen sind, sondern auch die Schulgemeinde, und aus den vorhin angeführten Gründen diese letztere erst recht, und wiederum gerade deshalb, weil sie die kleinste ist. Die evangelische Bevölkerung am Niederrhein hat das Glück gehabt, schon seit mehreren Jahrhunderten alle drei Gemeinschaften zu besitzen, und so auf jedem dieser Gebiete zum Gemeinsinn angeregt und zur Selbstverwaltung angeleitet zu werden. Wie sie reichlich Ursache hat, auf ihre freiheitliche Kirchenverfassung stolz zu sein, so nicht minder auf ihre echten Schulgemeinden. Wäre die Schulgemeindeordnung Justus Gruners so glücklich gewesen, im Verlauf dieses Jahrhunderts ebenfalls zeitgemäß verbessert zu werden, wie es mit der Kirchenordnung 1835 geschah, so würden freilich die Segenswirkungen noch augenfälliger sein.

Richten wir jetzt unsern Blick auf diejenigen Segnungen der Schulgemeinde, welche ihrem eigentlichen Zwecke, der Jugenderziehung, zu gute gekommen sind. Hier, an der Centralstelle ihrer Wirksamkeit, wird vor allem sich zeigen müssen, was diese Institution wert ist.

Bekanntlich hängen die Leistungen der Schularbeit in erster Linie von der inneren Ausrüstung der Lehrpersonen ab, von ihrer beruflichen Tüchtigkeit, ihrem Fortbildungsstreben, ihrer Berufstreue und den übrigen Charaktereigenschaften. Wie der Lehrer, so die Schule. Ob und wie weit eine Schulbehörde ihrer Aufgabe gewachsen ist oder

pädagogischen Großwirtschaftssystem, für dessen Schöpfungen niemand als die Socialdemokratie Dank sagen kann.*)

Noch eines dritten social-erziehlichen Einflusses der Schulgemeinde-Institution müssen wir gedenken. Daß in der niederrheinischen Bevölkerung in hohem Maße Gemeinsinn und Selbstverwaltungsgeschick vorhanden sind und schon längst vorhanden waren, bevor das politische Leben ein freieres wurde, dazu hat auch die Schulgemeinde-Einrichtung an ihrem Teil nicht wenig beitragen helfen. Der Hauptimpuls in dieser Richtung ging, wie oben bereits bemerkt wurde, von der evangelischen Kirche aus, nämlich vermöge ihrer freiheitlichen Gemeinde- und Synodalverfassung. Daß hier gerade die Kirche es war, welche zu einer reicheren Entfaltung des Volkslebens den ersten und wirksamsten Antrieb gab, verdient um so mehr beachtet zu werden, als anderwärts dieselbe Reformationskirche, wo sie gemäß ihrer unfreien Konsistorialverfassung lediglich von Staatsbeamten und von der Geistlichkeit regiert wurde, allüberall gleich der römischen Kirche in dem Rufe steht, die Kräfteentfaltung des Volkes niedergehalten zu haben. Die niederrheinischen Protestanten waren eben glücklicher. Neben der freien Kirchenverfassung half nun auch die Kommunalordnung, so viel sie damals vermochte, den Sinn und das Geschick für Selbsthilfe auszubilden, namentlich in den Städten. Als dritter Belebungsfaktor kam dann noch die Schulgenossenschaft hinzu. Wer da meint, daß der Beitrag, den die kleine Schulgemeinde zur Anregung und Bethätigung des Gemeinsinnes geleistet habe, wohl nur ein recht unbedeutender gewesen sein könne, der zeigt damit nur, daß er über sociale Organisationen noch wenig nachgedacht hat. Es verhält sich gerade umgekehrt. Denn erstlich: weil die Schulgenossenschaft einen kleineren Bezirk umfaßt, so steht sie mit ihren Angelegenheiten den einzelnen Mitgliedern näher, als die große Kirchengemeinde und die gewöhnlich noch größere Kommune. Zum andern werden durch die Schulgemeinden, weil sie zahlreicher sind, insgesamt mehr Kräfte zum Mitsorgen und Mitarbeiten herangezogen, als es bei der einen Kirchengemeinde und bei der einen Kommune der Fall sein kann; kurz, die Schulgemeindeorganisation greift tiefer in das Volksleben ein und auch noch mehr in die unteren Stände als die beiden größeren Gemeinschaften. Zum dritten ist der Zweck der Schulgenossenschaft, nämlich das zeitliche und ewige Wohl der Kinder, ein solcher, welcher sich nicht bloß je und dann, sondern tagtäglich den Eltern ans Herz drängt, dazu nicht etwa vornehmlich

*) Ueber weitere Charakterzüge der Familienhaftigkeit im heimischen Schulwesen vgl.: „Die freie Schulgemeinde 2c.“, Gütersloh 1863, S. 36 ff.; — speciell über die Klassenzahlfrage: „Gutachten der allgem. berg. Lehrerkonferenz über die vier- und achtklassige Schule“, Gütersloh 1876, und dazu das Urteil eines hervorragenden schweizerischen Schulmannes, Dr. Largiadèr, Stadtschulinspektor in Basel, in dessen Aufsatz: „Wider den Strom“, in der schweiz. Schulzeitung 1891; — ferner: „Beleuchtung der Dietleinschen Kritik des Gutachtens über die vier- und achtklassige Schule“, von Hauptlehrer G. Schumacher in Solingen-Hingenberg.

den bemittelteren, sondern auch den ärmsten, ja diesen vielleicht insonderheit das Herz warm macht, weil in ihrer Lage eine gute Erziehung das einzige ist, was sie ihren Kindern mitgeben können. Und endlich: ein leiblicher Organismus ist und bleibt nur in dem Maße gesund, als das Blut auch in den äußeren Gliedern kreisen und dieselben warm erhalten kann, während umgekehrt ein starker Blutandrang nach dem Kopfe, der diesen überwarm und die äußeren Glieder kalt macht, einen bösen Krankheitszustand anzeigt. Das gilt auch von einem Volksorganismus. Die Gesundheit der Gesamtgemeinschaft, sagen wir z. B. des Staates, hängt vornehmlich davon ab, ob in den kleineren, den lokalen Genossenschaften, wo die Mitglieder persönlich sich berühren, der Gemeinsinn geweckt, warm und thätig erhalten wird. Der Patriotismus oder wie man die Herzensteilnahme für ein größeres Ganzes sonst nennen will, muß aus der schlichten Mitarbeit an den gemeinsamen Aufgaben der engeren und engsten Kreise herausgewachsen sein; andernfalls sind die hochtönenden Worte von Vaterlandsliebe u. s. w. leichtlich mehr bloßes Gerede als Wahrheit, — wie geschrieben steht: „wenn ihr im Kleinen nicht treu seid, wer will euch das Große anvertrauen.“ — Steht es so um die Bedeutung der kleineren Verbände für die Gesundheit der Gesamtgesellschaft, ungerechnet, was dieselben für ihre eigenen Zwecke bedeuten; und soll nun der social-erziehliche Einfluß, den jeder dieser kleineren Verbände auf seine Mitglieder ausübt, voll gewürdigt werden: dann ist klar, daß nicht bloß die Kirchengemeinde und die Kommune mitzuzählen sind, sondern auch die Schulgemeinde, und aus den vorhin angeführten Gründen diese letztere erst recht, und wiederum gerade deshalb, weil sie die kleinste ist. Die evangelische Bevölkerung am Niederrhein hat das Glück gehabt, schon seit mehreren Jahrhunderten alle drei Gemeinschaften zu besitzen, und so auf jedem dieser Gebiete zum Gemeinsinn angeregt und zur Selbstverwaltung angeleitet zu werden. Wie sie reichlich Ursache hat, auf ihre freiheitliche Kirchenverfassung stolz zu sein, so nicht minder auf ihre echten Schulgemeinden. Wäre die Schulgemeindeordnung Justus Gruners so glücklich gewesen, im Verlauf dieses Jahrhunderts ebenfalls zeitgemäß verbessert zu werden, wie es mit der Kirchenordnung 1835 geschah, so würden freilich die Segenswirkungen noch augenfälliger sein.

Richten wir jetzt unsern Blick auf diejenigen Segnungen der Schulgemeinde, welche ihrem eigentlichen Zwecke, der Jugenderziehung, zu gute gekommen sind. Hier, an der Centralstelle ihrer Wirksamkeit, wird vor allem sich zeigen müssen, was diese Institution wert ist.

Bekanntlich hängen die Leistungen der Schularbeit in erster Linie von der inneren Ausrüstung der Lehrpersonen ab, von ihrer beruflichen Tüchtigkeit, ihrem Fortbildungsstreben, ihrer Berufstreue und den übrigen Charaktereigenschaften. Wie der Lehrer, so die Schule. Ob und wie weit eine Schulbehörde ihrer Aufgabe gewachsen ist oder

nicht, wird darum vor allen sich darin erweisen, was für einen Lehrerstand sie großzuziehen vermag. Nun besaß das evangelische Schulwesen am Niederrhein — wie die unten folgenden Thatsachen darthun werden — schon gegen Ende des vorigen Jahrhunderts einen Lehrerstand, der in Berufsthätigkeit und Gesinnung so geartet war, daß die staatlich-kirchlichen Schulvormünder der andern Gegenden alle Ursache gehabt haben würden, sich Glück zu wünschen, wenn sie es so weit gebracht hätten. Wohl sind es zunächst die hervorragenden Vordermänner, die in die Augen fallen; wo aber solche Vorgänger sich finden und dazu in so beträchtlicher Zahl, und wo dieselben unter ihren Standesgenossen ein so reges Fortbildungsstreben zu erwecken vermögen wie hier, da bürgt dies dafür, daß es auch an einem respektabeln Durchschnittsschlag nicht gefehlt hat. Wie hatte nun hier ein solcher Lehrerstand erwachsen können? Die alte (pfälzische) Landesregierung bekümmerte sich um die Schulen und ihre Lehrer so gut wie gar nicht; die evangelische Kirche als Korporation that ebenfalls nichts für die Vorbildung der Lehrer; und von einzelnen Geistlichen, die sich dafür bemüht haben mögen, weiß die ältere Schulgeschichte auch nur einen, den trefflichen Pfarrer Goes zu Ründeroth (im Oberbergischen) zu nennen, der die von ihm geleitete höhere Schule zugleich zu einer Art Präparandenanstalt zu machen suchte. Somit ist klar, daß vornehmlich die freiheitliche Schulgemeinde-Institution und die in ihr liegenden Triebkräfte des Vorwärtsstrebens es gewesen sind, welche den Lehrerstand emporgehoben haben, nämlich einfach dadurch, daß sie ihn in dieses Vorwärtsstreben mit hineinzogen. Ich will nur auf eins dieser Zugmittel hindeuten, was mit dem Recht der Lehrerwahl zusammenhing. Jede Schulgemeinde wollte gern einen tüchtigen Lehrer haben und sah sich daher mit Fleiß nach einem solchen um; reichte dann die vorhandene Dotation der Schulstelle nicht aus, um den gefundenen zu gewinnen, so wurde das nicht selten die Veranlassung zur Erhöhung des Einkommens. Natürlich mußte das die Lehrer anspornen, sich ihre theoretische und praktische Fortbildung angelegen sein zu lassen, weil dies der sicherste Weg war, um zu einer besseren Stellung zu gelangen. Merkenswert ist noch, daß gerade das Niederbergische, wo wegen der überwiegend protestantischen Bevölkerung die Schulgemeinde-Einrichtung am freiesten ihre Triebkräfte entfalten konnte, damals wie später durch die bessere Dotation der Schulstellen weit und breit sich auszeichnete, und daß hier auch zuerst und in größerer Zahl die hervorragenden Vordermänner im Lehrerstande auftraten. Da haben wir ein neues Zeugnis dafür, daß eben die Schulgemeinde-Institution es war, welche den Lehrerstand in Zug brachte. Doch lassen wir jetzt die Thatsachen reden.

Die berufliche Tüchtigkeit des niederrheinischen Lehrerstandes zeigte sich schon zu einer Zeit, als es an besonderen Bildungsanstalten für ihn noch ganz fehlte. Um dafür ein vollgültiges Zeugnis beizubringen, sei zunächst daran erinnert, daß hier schon im letzten Viertel des vorigen Jahrhunderts freie pädagogische Konferenzen sich

bildeten. Sie entstanden ohne jede Anregung von schulregimentlicher resp. kirchlicher Seite und ohne jede andere Hilfe; es war das eigene lebendige Interesse an der beruflichen und wissenschaftlichen Fortbildung, welches die Teilnehmer zusammenführte. Die erste derselben wurde im Jahre 1785 zu Remscheid von dem bekannten Rechenmeister Daniel Schürmann gegründet. Sie war für den Kreis Lennep bestimmt und trat monatlich an einem freien Nachmittage zusammen. Um den Verhandlungen eine sichere Grundlage zu geben, wurde mit der Konferenz zugleich ein Lesezirkel verbunden. Man beschaffte sich die neueste pädagogische Litteratur und auch andere bildende Schriften, die dann unter den Mitgliedern cirkulierten. Bei den Zusammenkünften fand der Inhalt des Gelesenen, namentlich soweit er auf die Schule Bezug hatte, eine eingehende Besprechung; daneben wurde Anregung und Anleitung gegeben zur selbständigen Bearbeitung pädagogischer Fragen. Aehnliche Konferenzen entstanden bald in den benachbarten Kreisen: in Solingen (durch den Hauptlehrer Gustorf), Elberfeld und Barmen. Sie alle haben für ihre Zeit eine große Bedeutung gehabt, da sie den damaligen Mangel an Lehrerseminaren weniger fühlbar machten. Um diese Bestrebungen zu stärken und untereinander Fühlung zu gewinnen, verbanden sich die einzelnen Vereine bald auch zu einer allgemeinen bergischen Jahreskonferenz, die heutigentags noch besteht und zeitweilig auch die Lehrervereine der Mark mit umschlossen hat. Dieses ganze Vorgehen der Lehrer liefert den Beweis, daß in ihrer Mitte Männer hervorragender Art waren, die das Vertrauen erweckten, daß man von ihnen als von Meistern der Schule etwas lernen konnte; zugleich zeugt es für das allgemein verbreitete Streben nach Vervollkommnung im Berufe. Wie sehr diese Lehrer ihre Standesgenossen überragten, mag daraus ersehen werden, daß es in vielen andern Gegenden Deutschlands erst mit dem Jahre 1848, ja stellenweise erst nach 1872 zu solchen freien Fortbildungsvereinigungen kam.

Für die geförderte berufliche Ausrüstung der in den niederrheinischen Schulgemeinden wirkenden Lehrer zeugt ferner der Umstand, daß die in den Schulen gebrauchten Lehr- und Uebungsbücher (mit Ausnahme der religionsunterrichtlichen) aus ihrer Mitte hervorgingen. In erster Linie ist hier zu nennen das im Jahre 1793 erschienene „Praktische Lehrbuch der gemeinen Rechenkunst und Geometrie“ von dem oben erwähnten Hauptlehrer Daniel Schürmann in Remscheid, das ganz auf der Höhe seiner Zeit stand und für den Rechenverkehr des bürgerlichen Lebens aufs beste vorbereitete. Es hat eine große Zahl von Auflagen erlebt, wobei der Verfasser auf fortgehende Verbesserung Bedacht nahm. Inhaltlich ging dasselbe ebenso weit wie das spätere Diesterweg-Heusersche Rechenbuch. Für die befähigteren Schüler gab Schürmann sodann noch ein besonderes Hilfsbuch heraus, das die Anfänge der Algebra enthielt. Es unterliegt keinem Zweifel, daß diese Bücher an ihrem Teile auch zu dem hohen industriellen Aufschwung des bergischen Landes beigetragen haben, da durch sie die Rechenkunst

zu einem Gemeingut des Volkes wurde. Das Rechnen galt für ein Hauptlehrfach der Schule, und ein Lehrer, der darin nicht zu Hause war, durfte sich auf keine Beförderung Hoffnung machen. Zur Charakteristik der hiesigen Bevölkerung mag noch erwähnt sein, daß es damals wie späterhin manche einfache Handwerker und Landwirte gab, die bis in das Alter hinein sich fleißig in der Geometrie und Algebra fortbildeten, und darunter solche, die es mit einem studierten Mathematiker aufnehmen konnten. Andere beschäftigten sich nicht minder eifrig mit Naturkunde, oder mit Geschichte und den gangbaren philosophischen und religiösen Schriften, oder mit der damals erblühenden neueren klassischen Litteratur. Schreiber dieses kann um so besser darüber Zeugnis geben, da ihm in seinem Großvater und dessen näheren Freunden (in Wermelskirchen und Remscheid) Leute dieser Art leibhaftig vor Augen gestanden haben, und er seine ersten naturkundlichen und philosophischen Studien in Büchern gemacht hat, die aus der großväterlichen Bibliothek stammten.

Ein zweites, ebenfalls aus diesen Lehrerkreisen hervorgegangenes, bahnbrechendes Schulbuch war das von den Lehrern Tops und Berger in Mülheim a/Rhein verfaßte rheinische „Lesebuch" (für Mittel- und Oberstufe), das in unsern Schulen vom Ende des vorigen Jahrhunderts bis zu den vierziger Jahren dieses Jahrhunderts in Gebrauch gewesen ist.*) Es gliederte sich, wie dies auch noch bei den neuern Lesebüchern als richtig gilt, in einen belletristischen Teil, der eine Reihe passender Erzählungen, Gedichte, Sinnsprüche, Sprichwörter und Rätsel enthielt, und in einen realistischen Teil, der Mitteilungen aus der Geschichte, Geographie und Naturkunde brachte; hinzugefügt war dann noch ein Abschnitt, welcher die Hauptstücke der Sprachlehre vorführte. Bekanntlich bezeichnet das Auftreten der sog. „Lesebücher" einen wichtigen Knotenpunkt in der inneren Entwicklung des Volksschulwesens, da vordem nur Bücher religiösen Inhaltes zur Leseübung dienten.

Von der Strebsamkeit und der Befähigung dieses Lehrerstandes zeugt ferner, daß aus seiner Mitte auch eine der ersten deutschen Schulzeitschriften hervorging. Es war dies die im Jahre 1820 begründete „Monatsschrift für Erziehung und Volksunterricht", die bei dem Buchhändler Rossels in Aachen, einem warmen Verehrer und Freunde Pestalozzis, erschien. Besonders verdient machte sich um das Zustandekommen dieses Blattes wiederum der damalige Nestor der

*) Tops war Gemeindelehrer; W. Berger, früher Lehrer zu Weyer bei Wald, stand damals einer höhern Privatlehranstalt für Söhne bergischer Kaufleute vor. Er verfaßte auch eine größere deutsche Grammatik für Lehrer. Ferner ist er der Herausgeber der interessanten Biographie seines vielgereisten Freundes, des Siegenerländers J. C. Stahlschmidt, betitelt: „Pilgerreise zu Wasser und zu Lande", welche bei den Kirchenhistorikern für die Kenntnis der religiösen Bewegungen des vorigen Jahrhunderts, namentlich der Tersteegenschen Kreise, als eine geschätzte Quellenschrift gilt. Bergers Name findet sich auch in den besseren neuern Kirchengesangbüchern; er ist der Dichter des schönen, innigen Abendliedes: „Mein Auge wacht Jetzt in der stillen Nacht" u. s. w.

bergischen Lehrerschaft, Daniel Schürmann, der zeitweilig auch Mitredakteur war. Die „Monatsschrift“ bemühte sich mit vielem Erfolge, am Rhein die Ideen Pestalozzis zu verbreiten. Wie groß hier das Interesse an pädagogischen Reformbestrebungen war, zeigt sich auch darin, daß dieser Zeitschrift schon bald (im Jahre 1826) eine zweite folgte, nämlich die von Diesterweg herausgegebenen „Rhein. Blätter für Erziehung und Unterricht“, welche im Verfolg das gelesenste pädagogische Journal Deutschlands wurden.

Der rührige Eifer des bergischen Lehrerstandes für die Hebung des Schulwesens bekundet sich ferner in vielsagender Weise darin, daß die tüchtigeren Glieder desselben eine Angelegenheit in die Hand nahmen, welche eigentlich längst von der Landesregierung oder von der Kirchenbehörde hätte geregelt werden sollen. Es betraf die Vorbildung und Prüfung der Lehrer. Die Schulamtskandidaten wurden damals entweder vom Ortspfarrer, oder vom Vorsitzenden der Kreissynode examiniert. Nun gab es aber keinerlei öffentliche Vorschriften über das, was in diesen Prüfungen geleistet werden sollte, noch Ratschläge für den Vorbildungsweg. So war denn dem persönlichen Belieben der Examinatoren ein weiter Spielraum gelassen, und die Examinanden blieben im ungewissen darüber, worauf sie bei ihrer Vorbereitung Wert zu legen hatten. Qual vor der Prüfung, Qual in der Prüfung und nicht selten, vielleicht unschuldigerweise, noch Aerger genug nach derselben, — das war das Los dieser Armen, die sich dem Volksschuldienst widmen wollten. Keiner der bevorrechteten Stände hatte Zeit, an sie zu denken. Da unternahm es der unermüdliche Daniel Schürmann, auch auf diesem Gebiete Wandel zu schaffen. Durch seinen Einfluß auf die ihm nahe stehenden Geistlichen wußte er es dahin zu bringen, daß von der bergischen lutherischen Synode der Erlaß eines Regulativs beschlossen wurde, worin einerseits das Maß der nachzuweisenden Kenntnisse genau bestimmt und andrerseits eine Anleitung zur Vorbereitung auf die Prüfung gegeben werden sollte. Schürmann selbst wurde beauftragt, nach vorhergehender Beratung mit seinen Kollegen ein solches Regulativ zu entwerfen. Sein Streben ging dabei auch dahin, die bisherigen Anforderungen an die Vorbildung angemessen zu steigern. Doch drang er mit einzelnen seiner Forderungen nicht durch; die Synode hielt leider eine Ermäßigung für nützlicher, im übrigen aber nahm sie seinen Entwurf an. Dieser wurde nun den Examinatoren und Schulamtskandidaten zur Nachachtung empfohlen; die Veröffentlichung geschah im Jahre 1811. Man hatte vor, das Regulativ auch der Regierung zu unterbreiten, um im Sinne desselben im ganzen Lande eine einheitliche Regelung herbeizuführen. Die ausbrechenden Kriegsunruhen hinderten indes die Ausführung dieses Planes. Als später die preußische Regierung dazu überging, Lehrerseminare zu errichten, und damit für die Vorbildung der Lehrer in zweckentsprechender Weise gesorgt war, wurde jenes Regulativ überflüssig; die königliche Regierung erließ bald die Ver-

fügung, daß nur diejenigen Schulamtsbewerber auf Anstellung rechnen dürften, welche die Seminar-Abgangsprüfung bestanden hätten. — Ein solches aus der Mitte des Lehrerstandes selbst hervorgegangenes Regulativ für die Vorbildung und Prüfung der Schulamtskandidaten, wo wäre das in andern Gegenden möglich gewesen? Unwillkürlich denkt man dabei auch an die ein halbes Jahrhundert später (1854) erschienenen drei v. Raumerschen Regulative über den Schulunterricht, die Präparandenbildung und die Seminarien, welche an dreißig Jahre lang das gesamte preußische Volksschulwesen in ihre enge Uniform gezwängt haben; wenn dieselben anstatt von dem Geheimrat Stiehl von einem Daniel Schürmann für die hiesigen Schulen entworfen worden wären, so würden sie wohl beträchtlich anders ausgefallen sein.

Ein besonderes Ehrenzeugnis über den Bildungsstand und die Lehrbefähigung der damaligen niederrheinischen Lehrer sprach sich auch in den oben erwähnten Grunerschen Gouvernements-Verordnungen (1814) aus, nämlich durch das, was Gruner ihnen glaubte zumuten zu dürfen. Gegenstände des Volksschulunterrichts sollen sein: Religion, vaterländische Geschichte mit Geographie, gemeinnützige Kenntnisse aus der Naturkunde; Rechnen nebst praktischer Geometrie, deutsche Sprache mit ihren Fertigkeiten; Zeichnen, Singen und Turnen. Das sind Lehrbestimmungen, welche die 40 Jahre später erlassenen von Raumerschen Regulative bei weitem übertreffen, da in diesen die sog. Realien (Geschichte nebst Geographie und Naturkunde), die Geometrie und das Zeichnen ausgeschlossen waren. Bei Gruner haben wir bereits den qualitativ vollständigen Lehrplan vor uns, der in den preußischen Schulen erst durch die Falkschen „Allgemeinen Bestimmungen“ vom 15. Oktober 1872 eingeführt wurde. In einer sehr wichtigen Beziehung ist der Grunersche Lehrplan den letzteren sogar noch merklich überlegen. Im Falkschen Lehrplan läßt sich nichts anderes sehen, als ein Verzeichnis von so und so viel Lehrfächern, ein bloßer Haufen; der Grunersche dagegen begreift die Lehrgegenstände in ihrer Gesamtheit als ein organisches Geglieder, er bietet ein wirkliches Lehrplansystem, das auf tiefgehenden pädagogischen Erwägungen ruht. Der Unterschied ist groß. Auch für einen Laien macht sich derselbe an einem äußeren Zeichen merkbar. Bei Gruner stehen die Lehrstoffe in bestimmter Ordnung; voran die drei sach-unterrichtlichen Fächer: Religion, Menschenleben, Naturkunde; dann folgen die form-unterrichtlichen: Rechnen nebst Geometrie, Sprache 2c. Der Falksche Lehrplan dagegen zählt in bunter Reihenfolge auf: Religion, — Sprache, Rechnen, Geometrie, Zeichnen; dann erst kommen die beiden Realfächer (Menschenleben und Naturkunde) nachgeschleppt, um mit dem Singen den Schluß zu bilden. Jene systematische Aufstellung bei Gruner ist aber keineswegs ein bloßes logisches Gedankenspiel, das sonst keine Bedeutung hätte; für den Kenner spricht sie vielmehr eine Reihe gewichtiger didaktischer Grundsätze aus, die in den praktischen Unterrichtsbetrieb tief eingreifen. Ich will nur an

einen dieser Grundsätze erinnern. Die Voranstellung der drei sachunterrichtlichen Fächer — Religion, Menschenleben, Naturkunde — will sagen: nicht der Sprachunterricht oder irgend welche anderen formunterrichtlichen Lehrstoffe, sondern die drei sachunterrichtlichen Fächer müssen die Basis des gesamten Unterrichts bilden; einmal um ihrer selbst willen, und zum Andern, weil sonst auch der Sprachunterricht und die übrigen formunterrichtlichen Fächer nicht den vollen Bildungsertrag liefern können. Schon Comenius, dessen 300-jähriges Jubiläum heuer in allen Kulturländern der Welt gefeiert werden wird, hatte diesen Grundsatz erkannt. Den Schulmännern der nächsten Jahrhunderte blieb derselbe dennoch verborgen, weil man meinte, Comenius habe die damals vernachlässigten sog. Realfächer (Menschenleben und Naturkunde) bloß deshalb so angelegentlich empfohlen, um einen qualitativ vollständigen Lehrplan zu gewinnen, was doch nur ein kleiner Bruchteil seines Gedankens war. Von der offiziellen Pädagogik ist jener Grundsatz des großen pädagogischen Reformators selbst heute noch nicht begriffen, wie die falschen „Allgemeinen Bestimmungen“ zeigen, — und auf dem Gebiete der höheren Schulen erst recht nicht, denn andernfalls würde der endlose Streit zwischen den Gymnasien und Realschulen längst zum Austrag gebracht sein. Die tiefere Auffassung des Lehrplans, wozu Comenius den Grund gelegt, wurde dann in diesem Jahrhundert von dem Philosophen Herbart in seinen pädagogischen Schriften weiter ausgebildet und psychologisch-wissenschaftlich begründet.*) — Auf welchem Wege J. Gruner zu seiner vorgeschrittenen Einsicht in die Theorie des Lehrplans gelangt war, ob durch Comenius Schriften, oder durch Herbart, dessen bahnbrechende Wirksamkeit in Göttingen und Königsberg im Jahr 1804 begonnen hatte, läßt sich nicht sicher ermitteln. Doch liegt ein Fingerzeig vor. In seinem Erlaß findet sich eine Einzelbestimmung, welche deutlich auf Herbart hinweist, nämlich die, daß die Geographie im Anschluß an die Geschichte zu lehren sei. Auch diese Forderung, wie begründet sie ist, hat bisher in die offiziellen Lehrvorschriften noch keinen Eingang gefunden.

So haben die niederrheinischen Lehrer das Glück gehabt, durch ihren genialen Schulgesetzgeber schon zu Anfang des Jahrhunderts auf jene von Comenius und Herbart eingeleiteten großen Reformen im gesamten Unterrichtsbetriebe aufmerksam geworden zu sein, während anderwärts, sofern es auf die Schulbehörden ankäme, diese Reform-

*) Näheres über dieses Lehrplansystem und seine praktischen Konsequenzen findet sich in meinen Schriften:

1. „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans.“ Gütersloh, 1873.
2. „Der didaktische Materialismus. Eine zeitgeschichtliche Betrachtung und eine Buchrecension.“ Gütersloh, 1879.
3. „Zwei dringliche Reformen im Realunterricht und Sprachunterricht.“ Gütersloh, 1883.
4. „Die Gesellschaftskunde, eine notwendige Ergänzung des Geschichtsunterrichts.“ Gütersloh, 1890.

ideen selbst heute noch zumeist unbekannt sein würden. Wir dürfen aber auch sagen — da der Beweis in der pädagogischen Litteratur notorisch vorliegt — daß es wohl wenige Gegenden giebt, wo jene Reformgedanken von den Lehrern so früh und so lerneifrig aufgenommen und dazu praktisch angefaßt worden sind, als am Niederrhein. Gruners Aussaat ist auf fruchtbaren Boden gefallen.

Zur Charakteristik Gruners und der damaligen Lehrer müssen wir auch noch eine andere Stelle seiner Schulverordnung erwähnen, die ebenfalls zeigt, wie hoch er von seinen Lehrern dachte. Er nahm ihre Kraft und Zeit auch für eine über den amtlichen Schuldienst hinausgehende volkspädagogische Wirksamkeit in Anspruch, indem er ihnen empfahl, Schulbibliotheken und Lesegesellschaften zu gründen. Diese Anregung ist ebenfalls nicht vergeblich gewesen. Zu Anfang der dreißiger Jahre habe ich als Kind in der heimatlichen Schulgemeinde einen solchen Leseverein vor Augen gehabt. Es ist hier nicht der Ort, auf diesen Punkt näher einzugehen. Es war auch nicht die Weise der hiesigen Lehrer, von ihrer freiwilligen Thätigkeit öffentlich viel Redens zu machen. Ein Beispiel dieser Art, freilich ein ausgezeichnetes, wurde durch Zufall auch in weiteren Kreisen bekannt, und so darf es wohl auch hier kurz erwähnt werden. Es war der Leseverein des vor einigen Jahren heimgegangenen trefflichen Lehrers Klingenburg zu Ikten bei Kettwig, dessen einklassige Landschule ebenfalls in der ganzen Gegend mit Recht in dem Rufe einer Musterschule stand. Ein weithergereister Fremder, der bekannte Rhetor Emil Palleske, hatte diesen Leseverein zufällig entdeckt. In seiner lehrreichen Schrift: „die Kunst des Vortrags" (Stuttgart, 1880) hat er demselben ein ganzes Kapitel gewidmet. Seinen Bericht über den Besuch eines Leseabends zu Ikten schließt Palleske mit den Worten: „Als ich in Gesellschaft von einigen Mitgliedern unter dem funkelnden Sternenhimmel nach Kettwig zurückkehrte, war ich sehr schweigsam. Der Abend hatte mir viel zu denken gegeben." Klingenburg wirkte in seiner ländlichen Schulgemeinde, die ihm in Dankbarkeit und Verehrung zugethan war, an 40 Jahre. Die Königl. Regierung zu Düsseldorf hat, meines Wissens, von seinem Leseverein niemals Notiz genommen. In seinen rüstigen Mannesjahren würde er auch, gleich Wilberg oder Daniel Schürmann, einen Kreis-Schulinspektor stattlichster Art abgegeben haben; aber das staatlich-kirchliche Schulvormundschaftssystem kann bekanntlich solche Schulinspektoren nicht gebrauchen.

Die vorstehenden Zeugnisse über den Bildungsstand der niederrheinischen Lehrerschaft gegen Ausgang des vorigen Jahrhunderts haben gezeigt, daß die hiesigen Schulgemeinden schon damals, als es noch keine Seminarien gab, sich ihrer Lehrer nicht zu schämen brauchten. Daß dies von da an, wo die Seminarschulung hinzutrat, in nicht minderem Grade gilt, wird keines näheren Beweises bedürfen.

Aber auch auf die Gesinnung und ganze Lebenshaltung der Lehrer hat die Schulgemeinde-Institution einen förderlichen Einfluß ausgeübt. Natürlich meine ich nicht diese Institution für sich allein, sondern in Verbindung mit ihren Voraussetzungen, nämlich der freiheitlich verfaßten Kirche und der wirtschaftlichen Selbständigkeit der Bevölkerung. Diese Segenswirkung innerster Art verdient in besonderem Maße beachtet zu werden. Wie die unten folgenden Thatsachen zeigen werden, kann man in dieser Beziehung kurz sagen: diejenigen Charakterzüge, welche im Kern der hiesigen Bevölkerung durch die freiheitlichen Institutionen ausgebildet worden sind, die wird man auch beim Kern des Lehrerstandes wiederfinden. — Den Charakterzug des eifrigen Vorwärtsstrebens haben wir, nach seiner Außenseite, vorhin bereits kennen gelernt. Es war besonders das moralische Gefühl von der Bedeutsamkeit und Verantwortlichkeit ihres Berufes, was die Lehrer antrieb, sich für denselben immer mehr zu vervollkommnen. Ein zweiter deutlich hervortretender Charakterzug ist der ernste religiöse Sinn und das Wertschätzen der Segnungen, die der heimischen Reformationskirche verdankt werden. Zum vorläufigen Beleg sei nur an eine einzige, aber vielsagende Thatsache erinnert. Während seit 1848 anderwärts große Lehrerversammlungen wieder und wieder die Simultanschule angepriesen haben, ist aus der Mitte des niederrheinischen Lehrerstandes niemals eine derartige Resolution oder Petition hervorgegangen, ja meines Wissens auch nicht einmal eine einzige Stimme öffentlich dafür laut geworden. Als dritter Charakterzug macht sich dem Beobachter bald bemerklich eine gewisse innere Festigkeit und Selbständigkeit, verbunden mit ruhiger Besonnenheit, Umsicht und geziemender Bescheidenheit, dazu mit der entschiedensten Abneigung gegen Großthuerei, hohles Phrasentum und Lärmmachen. Diese Selbständigkeit hat also nichts gemein mit Ueberhebung, Anmaßung, Gespreiztheit u. dgl. Sie wird, wo sie echter Art ist, den Vorgesetzten gegenüber ebenso wenig Respektswidrigkeit sich verzeihen, als Kriecherei und Verstellung. Wer die genannten drei Grundeigenschaften überdenkt, der wird sich schon selbst sagen, daß da, wo dieselben in der Lehrerschaft vorhanden sind, auch ein Viertes nicht fehlen werde: eine ehrenhafte amtswürdige Haltung in der ganzen Lebensführung.

Ohne Zweifel können Standeseigenschaften solcher Art nur das Resultat einer langjährigen historischen Entwicklung sein. Vielleicht ist aber nicht jedem Leser völlig klar, wie die Schulgemeinde-Institution zu dieser Entwicklung mitgewirkt haben könne. Diese Frage wäre wohl eine besondere Abhandlung wert; hier muß ich mich jedoch auf einige Andeutungen beschränken. — Unsre Geschichtsbetrachtung hat wiederholt darauf geführt, daß jene Grund-Charakterzüge — Strebsamkeit, ernst-religiöser Sinn und innere Selbständigkeit — dem Kern der Bevölkerung selbst eignen, und daß dieselben vornehmlich eine Segensfrucht der freiheitlichen Institutionen auf dem kirchlichen, bürgerlichen und Schulgebiete sind. Ist dem nun so, wie hätten sie da

nicht mehr oder weniger auch auf den Lehrerstand übergehen sollen? Bei diesem kommen aber wegen seiner amtlichen Stellung noch besondere Einflüsse hinzu. In der Schulgemeinde galt der selbstgewählte Lehrer von seinem Eintritt an als der Mann des Vertrauens; darin lag dann für ihn ein steter Antrieb, sich dieses Vertrauens auch würdig zu zeigen, und diejenigen Qualitäten, die man bei ihm voraussetzte, immer völliger sich zu eigen zu machen. Ueberdies wußte er, daß aller Augen auf ihn gerichtet waren, und dieses Bewußtsein gab ihm einen neuen wirksamen Sporn zur Wachsamkeit über sich selbst und sein Thun. Und endlich war eine Beförderung oder Gehaltsaufbesserung nur möglich vermittelst des guten Rufes, den er als Mensch und Lehrer besaß; das Ruhekissen des Anciennetätsprincips kannte man damals noch nicht. Da sehen wir, was das Wahlrecht der Schulgemeinde für die innere Hebung des Lehrerstandes zu bedeuten hat. Ein weiterer erziehlicher Faktor war das naturwüchsig entstandene Hauptlehrer-Amt und zwar wiederum in zwiefacher Weise. Einmal für den Inhaber des Amtes selber: denn die größere Verantwortlichkeit und die darin liegende größere Anerkennung nötigten nicht nur zu gesteigerter Achtsamkeit auf sich selbst und zu gesteigerter Berufstüchtigkeit, Besonnenheit und Umsicht, sondern stärkten auch die Kraft der Selbständigkeit. Zum Andern waren nun die angehenden Lehrer nicht sich selbst überlassen, sondern hatten an den gereifteren Hauptlehrern Halt und Anleitung zum Sicheinleben in ihren verantwortungsvollen Beruf. Was aber ein solcher Halt für den jungen Nachwuchs wert ist, das möge man dort erfragen, wo das Hauptlehreramt gefehlt hat. — Diese Andeutungen werden, wie mir scheint, dem Leser einstweilen genug zu denken geben. Nur eine Bemerkung sei noch beigefügt. Was vorhin über die Bedeutung der Schulgemeinde-Institution für die innere Hebung des Lehrerstandes hier am Niederrhein gesagt ist, das wird meines Erachtens überall sich finden, wo eine social-freie Bevölkerung echte Schulgemeinden geschaffen und bewahrt hat. Ich denke namentlich an Ostfriesland und an die Marschgegenden der Nordsee bis hinauf zu den Dithmarsen in Holstein und Schleswig. Freilich kommt dabei in Frage, wie es dort um die vorauszusetzenden Hilfsfaktoren steht: also vor allem, ob die Kirche freiheitlich verfaßt war, ob die ursprüngliche Organisation der Schulgemeinde zeitgemäß fortgebildet wurde, ob das Hauptlehreramt bestand, und ob die staatlich-kirchliche Ober-Schulverwaltung förderlich oder hinderlich eingewirkt hat. So weit nun eine oder mehrere dieser Mithilfen gefehlt haben, insoweit werden natürlich die Segenswirkungen der Schulgemeinde-Institution herabgemindert sein. Für dieses Manko sind dann andere verantwortlich.

Hören wir jetzt, was die Thatsachen über die Gesinnung und Haltung der niederrheinischen Lehrerschaft zu sagen haben.

Besonders wird das Sturmjahr 1848 geeignet sein, darüber sichere Auskunft zu geben. Bekanntlich sind damals anderwärts

allerlei üble Nachreden über den Lehrerstand ergangen. Ob diese Anschuldigungen zutreffend oder aber, was wahrscheinlicher ist, stark übertrieben waren, brauchen wir hier nicht zu untersuchen; gewiß ist, daß solche Nachreden über den niederrheinischen Lehrerstand nicht ergangen sind und nicht ergehen konnten. Er hielt sich so besonnen und ehrenhaft, wie nur irgend ein anderer Stand. Politische Ausschreitungen kamen in seiner Mitte nur höchst vereinzelt vor; der Stand als solcher hatte seine Probe wohl bestanden. Das bezeugen auch die Wünsche und Reformvorschläge, welche damals in den Lehrerversammlungen ausgesprochen wurden; sie hielten sich fern von aller Ueberspanntheit und legten nur das dar, was der Schule auf der Grundlage der Schulgemeinde nötig war, und was auch alle einsichtigen Schulinteressenten für richtig erkannten.

Noch mehr. Während damals auf dem staatlichen, kirchlichen und socialen Gebiete alles aus dem Leim zu gehen drohte, gerade da ward hier, ohne jede Anregung von außen, der „Evangelische Lehrerverein" gegründet, der es sich zur Aufgabe stellte, in seiner Mitte evangelisch-christlichen Sinn zu pflegen, in diesem Sinne das Schulamt zu führen, und diese Grundsätze auch öffentlich zu vertreten. Er steht auch heute noch kräftig da, ist in kleinere Gruppen gegliedert und zählt an 400 Mitglieder, obwohl er sich niemals höherer Protektion zu erfreuen hatte, weder von staatlicher noch von kirchlicher Seite. Auf seine Thätigkeit im einzelnen können wir uns hier nicht einlassen; dem nachdenksamen Leser wird auch genug gesagt sein, wenn er hört, daß hier ein solcher Verein damals überhaupt möglich war und bis zur Gegenwart im Wachsen geblieben ist. Bemerkenswert dürfte auch das sein, daß er im südlichen Teile der Rheinprovinz, wo es keine echten Schulgemeinden giebt und vor 1835 auch kein freies Kirchenleben gab, bis heute so gut wie gar keine Teilnahme hat gewinnen können. Warum in den altpreußischen Provinzen, auf dem Boden der Geistlichkeitskirche, landschaftliche Lehrervereine solcher Art mit solcher Mitgliederzahl bis heute nicht möglich waren und mutmaßlich auch in den nächsten 50 Jahren nicht möglich sein werden, — das mögen die dortigen staatlichen und kirchlichen Schulvormünder selber sich beantworten.

Ein weiterer Zeuge ist das von Mitgliedern jenes Vereins gegründete „Evangelische Schulblatt", das jetzt seinen 36. Jahrgang antritt.*) Nach seinem Programm wollte es vornehmlich für folgende drei Aufgaben zu wirken suchen: für eine sittlich ernste Führung des Schulamtes, für eine wissenschaftlich vertiefte Erfassung der Pädagogik und für eine gerechte, gesunde und freiheitliche Schulverfassung. Hinsichtlich der Art und Weise der Ausführung sollte strenge der

*) „Evangel. Schulblatt und Deutsche Schulzeitung." Unter Mitwirkung bewährter Schulmänner herausgegeben von F. W. Dörpfeld, Rektor. (Erscheint jährlich in 12 Heften, je 40 Seiten stark. Preis 6 Mk. — Gütersloh bei C. Bertelsmann.)

Grundsatz leitend sein: der Lehrerstand müsse, wie im Berufs- und im Privatleben, so auch in der Presse vor allem eine ehrenhafte, amtswürdige Haltung bewahren. Obwohl auf engbegrenztem landschaftlichen Boden entstanden, zählt das Blatt seit langem auch Leser in allen übrigen Gegenden unseres Vaterlandes und selbst über dessen Grenzen hinaus. Wie es sein Programm ausgeführt hat, und ob die niederrheinischen Schulgemeinden samt ihren Lehrern mit dieser ihrer Vertretung in der Presse bestehen können, das mögen die vorliegenden 35 Jahrgänge ausweisen.

Auf Anregung des Evangelischen Lehrervereins und des Evangelischen Schulblattes wurden ferner gegen Ausgang der sechsziger Jahre zwei wohleingerichtete Privat-Präparandenanstalten gegründet, zu Holzwickede in der Mark und zu Orsoy a/R.; die letztere nahm sogar einen dreijährigen Kursus in Aussicht. Die von dem verdienten Seminardirektor Zahn zu Mörs schon in der Mitte der dreißiger Jahre eingerichtete private Präparanden- und Pro-Realschule reichte nicht mehr aus. Was die Schulverwaltung ihrerseits bisher für die Präparandenbildung gethan hat und that, war nach der Ansicht der hiesigen Schulfreunde und Lehrer in jedem Betracht ungenügend, um nicht zu sagen jämmerlich. So legten sie selber Hand ans Werk. Sonderbar, daß selbst auf diesem Gebiete die Schulgemeinden dem Staate erst mit gutem Beispiele vorangehen mußten.

Dem erwähnten Evangelischen Lehrerverein ist in neuerer Zeit ein zweiter Verein zur Seite getreten, der den hiesigen Schulen nicht minder zum Segen gereichen wird. Wie die ersten bergischen Lehrerkonferenzen, welche Daniel Schürmann und seine Freunde zu Ende des vorigen Jahrhunderts gründeten, nach dem Bekanntwerden von Pestalozzis Schriften sofort vornehmlich ihr Streben darauf richteten, die in demselben enthaltenen pädagogischen Reformgedanken sich zu eigen zu machen und in ihrer Lehrpraxis zu verwerten: so sind im Laufe der letzten Jahrzehnte in vielen Gegenden Deutschlands Lehrervereine entstanden, welche die von dem Philosophen Herbart in der Pädagogik und ihren Hilfswissenschaften erarbeiteten Fortschritte sich und ihren Schulen zu nutze machen wollen. Die Hauptanregung dazu ging von den beiden pädagogischen Seminaren an den Universitäten zu Jena und Leipzig aus, den einzigen, welche bisher an den deutschen Universitäten bestanden.*) Die Vorsteher dieser beiden pädagogischen Seminare, Professor Ziller-Leipzig und Professor Stoy-Jena stifteten mit andern Schulmännern Deutschlands und Oesterreichs (zu denen auch der Schreiber dieses gehörte) zu Anfang der sechsziger Jahre den „Verein für wissenschaftliche Pädagogik", der insbesondere dem

*) Was an den übrigen Universitäten, besonders an den preußischen, unter dem Namen „pädagogisches Seminar" vegetiert, ist nichts anderes, als was eine Klinik sein würde, in der die Studenten keine Kranken zu sehen bekämen. (S. näheres darüber in Abschnitt VII dieser Schrift.)

Studium und der praktischen Verwertung der Herbartischen Psychologie, Ethik und Pädagogik gewidmet ist. Im Anschluß an denselben bildeten sich bald örtliche und landschaftliche Zweigverbindungen, unter dem Namen „Herbart-Vereine“. Eine namhafte Unterstützung erhielten diese Bestrebungen in Preußen durch die neue Lehrordnung des Ministers Falk, indem nunmehr auch die Psychologie in den Lehrplan der Volksschul-Seminare aufgenommen war, und die Mittelschul- und Rektorprüfungen ein weiteres Studium in dieser pädagogischen Hilfswissenschaft forderten. Auch am Niederrhein entstand ein solcher landschaftlicher Herbart-Verein. Hier war durch das Evangelische Schulblatt schon seit langem dafür vorgearbeitet worden; überdies hatte der Herausgeber mehrere Jahre hindurch in verschiedenen Städten (Barmen, Lennep, Düsseldorf) für die Lehrer der Umgegend Vorträge über pädagogische Psychologie gehalten. Da war also günstiger Boden; aber das Günstigste lag am Ende doch darin, daß einst Daniel Schürmann und seine Freunde dem hiesigen Lehrerstande den Sinn des Vorwärtsstrebens sicher eingepflanzt hatten. So konnte denn der niederrheinische Herbart-Verein kräftig Wurzel schlagen und schon in kurzer Zeit ansehnlich sich ausbreiten: er zählt bereits 376 Mitglieder, von denen 255 allein auf das Bergische kommen. Wie der Evangelische Lehrerverein, so geht auch er still seinen Weg; er ist kein Lärmverein, sondern ein Lernverein. Die gemeinsame Lernarbeit geschieht in kleinen Gruppen (Kränzchen) von etwa 6—12 Mitgliedern, welche wöchentlich an einem Nachmittage oder Abend zusammenkommen, um das zu Hause Gelesene genauer durchzusprechen; dazu werden von Zeit zu Zeit praktische Unterrichtsübungen gehalten. Jährlich finden zwei Generalversammlungen für Vorträge und Lehrpräparationen statt. Der Evangelische Lehrerverein und der Herbartverein bestehen zum Teil aus denselbigen Personen; doch sind in dem letzteren, wie das in der Natur der Sache liegt, vorwiegend die jüngeren Lehrer vertreten. Nun frage man in den verschiedenen Gegenden Deutschlands nach, wo auf gleichem landschaftlichen Raume ein so zahlreicher und dazu so rühriger Herbartverein sich findet, wie hier am Niederrhein. Selbst nicht einmal in den Landschaften um die Centralstellen Leipzig und Jena ist das der Fall. Warum denn nur auf dem Boden der alten freiheitlichen Schulgemeinden?

Der Sinn, welcher im Kern der hiesigen Lehrerschaft lebt, tritt außerdem deutlich zu Tage in der Art und Weise, wie ihre größeren Versammlungen sich darstellen, gleichviel ob es Vereinsversammlungen oder allgemein-landschaftliche sind. Daß in einer Gegend, wo schon vor einem Jahrhundert freie Konferenzen entstanden, bei solchen Zusammenkünften eine lebhafte Besprechung nicht fehlen werde, wird der Leser sich schon selbst sagen. Allein auf Eins verstehen sich die niederrheinischen Lehrer über die Maßen schlecht, — nämlich auf Geräusch- und Aufsehenmachen; ein derartiges Gebahren, wie überhaupt alles, was an hetzerische Volksversammlungen erinnert, ist ihnen

Grundsatz leitend sein: der Lehrerstand müsse, wie im Berufs- und im Privatleben, so auch in der Presse vor allem eine ehrenhafte, amtswürdige Haltung bewahren. Obwohl auf engbegrenztem landschaftlichen Boden entstanden, zählt das Blatt seit langem auch Leser in allen übrigen Gegenden unseres Vaterlandes und selbst über dessen Grenzen hinaus. Wie es sein Programm ausgeführt hat, und ob die niederrheinischen Schulgemeinden samt ihren Lehrern mit dieser ihrer Vertretung in der Presse bestehen können, das mögen die vorliegenden 35 Jahrgänge ausweisen.

Auf Anregung des Evangelischen Lehrervereins und des Evangelischen Schulblattes wurden ferner gegen Ausgang der sechsziger Jahre zwei wohleingerichtete Privat-Präparandenanstalten gegründet, zu Holzwickede in der Mark und zu Orsoy a/R.; die letztere nahm sogar einen dreijährigen Kursus in Aussicht. Die von dem verdienten Seminardirektor Zahn zu Mörs schon in der Mitte der dreißiger Jahre eingerichtete private Präparanden- und Pro-Realschule reichte nicht mehr aus. Was die Schulverwaltung ihrerseits bisher für die Präparandenbildung gethan hat und that, war nach der Ansicht der hiesigen Schulfreunde und Lehrer in jedem Betracht ungenügend, um nicht zu sagen jämmerlich. So legten sie selber Hand ans Werk. Sonderbar, daß selbst auf diesem Gebiete die Schulgemeinden dem Staate erst mit gutem Beispiele vorangehen mußten.

Dem erwähnten Evangelischen Lehrerverein ist in neuerer Zeit ein zweiter Verein zur Seite getreten, der den hiesigen Schulen nicht minder zum Segen gereichen wird. Wie die ersten bergischen Lehrerkonferenzen, welche Daniel Schürmann und seine Freunde zu Ende des vorigen Jahrhunderts gründeten, nach dem Bekanntwerden von Pestalozzis Schriften sofort vornehmlich ihr Streben darauf richteten, die in demselben enthaltenen pädagogischen Reformgedanken sich zu eigen zu machen und in ihrer Lehrpraxis zu verwerten: so sind im Laufe der letzten Jahrzehnte in vielen Gegenden Deutschlands Lehrervereine entstanden, welche die von dem Philosophen Herbart in der Pädagogik und ihren Hilfswissenschaften erarbeiteten Fortschritte sich und ihren Schulen zu nutze machen wollen. Die Hauptanregung dazu ging von den beiden pädagogischen Seminaren an den Universitäten zu Jena und Leipzig aus, den einzigen, welche bisher an den deutschen Universitäten bestanden.*) Die Vorsteher dieser beiden pädagogischen Seminare, Professor Ziller-Leipzig und Professor Stoy-Jena stifteten mit andern Schulmännern Deutschlands und Oesterreichs (zu denen auch der Schreiber dieses gehörte) zu Anfang der sechsziger Jahre den „Verein für wissenschaftliche Pädagogik", der insbesondere dem

*) Was an den übrigen Universitäten, besonders an den preußischen, unter dem Namen „pädagogisches Seminar" vegetiert, ist nichts anderes, als was eine Klinik sein würde, in der die Studenten keine Kranken zu sehen bekämen. (S. näheres darüber in Abschnitt VII dieser Schrift.)

Studium und der praktischen Verwertung der Herbartischen Psychologie, Ethik und Pädagogik gewidmet ist. Im Anschluß an denselben bildeten sich bald örtliche und landschaftliche Zweigverbindungen, unter dem Namen „Herbart-Vereine". Eine namhafte Unterstützung erhielten diese Bestrebungen in Preußen durch die neue Lehrordnung des Ministers Falk, indem nunmehr auch die Psychologie in den Lehrplan der Volksschul-Seminare aufgenommen war, und die Mittelschul- und Rektorprüfungen ein weiteres Studium in dieser pädagogischen Hilfswissenschaft forderten. Auch am Niederrhein entstand ein solcher landschaftlicher Herbart-Verein. Hier war durch das Evangelische Schulblatt schon seit langem dafür vorgearbeitet worden; überdies hatte der Herausgeber mehrere Jahre hindurch in verschiedenen Städten (Barmen, Lennep, Düsseldorf) für die Lehrer der Umgegend Vorträge über pädagogische Psychologie gehalten. Da war also günstiger Boden; aber das Günstigste lag am Ende doch darin, daß einst Daniel Schürmann und seine Freunde dem hiesigen Lehrerstande den Sinn des Vorwärtsstrebens sicher eingepflanzt hatten. So konnte denn der niederrheinische Herbart-Verein kräftig Wurzel schlagen und schon in kurzer Zeit ansehnlich sich ausbreiten: er zählt bereits 376 Mitglieder, von denen 255 allein auf das Bergische kommen. Wie der Evangelische Lehrerverein, so geht auch er still seinen Weg; er ist kein Lärmverein, sondern ein Lernverein. Die gemeinsame Lernarbeit geschieht in kleinen Gruppen (Kränzchen) von etwa 6—12 Mitgliedern, welche wöchentlich an einem Nachmittage oder Abend zusammenkommen, um das zu Hause Gelesene genauer durchzusprechen; dazu werden von Zeit zu Zeit praktische Unterrichtsübungen gehalten. Jährlich finden zwei Generalversammlungen für Vorträge und Lehrpräparationen statt. Der Evangelische Lehrerverein und der Herbartverein bestehen zum Teil aus denselbigen Personen; doch sind in dem letzteren, wie das in der Natur der Sache liegt, vorwiegend die jüngeren Lehrer vertreten. Nun frage man in den verschiedenen Gegenden Deutschlands nach, wo auf gleichem landschaftlichen Raume ein so zahlreicher und dazu so rühriger Herbartverein sich findet, wie hier am Niederrhein. Selbst nicht einmal in den Landschaften um die Centralstellen Leipzig und Jena ist das der Fall. Warum denn nur auf dem Boden der alten freiheitlichen Schulgemeinden?

Der Sinn, welcher im Kern der hiesigen Lehrerschaft lebt, tritt außerdem deutlich zu Tage in der Art und Weise, wie ihre größeren Versammlungen sich darstellen, gleichviel ob es Vereinsversammlungen oder allgemein-landschaftliche sind. Daß in einer Gegend, wo schon vor einem Jahrhundert freie Konferenzen entstanden, bei solchen Zusammenkünften eine lebhafte Besprechung nicht fehlen werde, wird der Leser sich schon selbst sagen. Allein auf Eins verstehen sich die niederrheinischen Lehrer über die Maßen schlecht, — nämlich auf Geräusch- und Aufsehenmachen; ein derartiges Gebahren, wie überhaupt alles, was an hetzerische Volksversammlungen erinnert, ist ihnen

in tiefster Seele zuwider. Wer einer hiesigen landschaftlichen Lehrerversammlung beigewohnt hat — sei es einer Generalversammlung des Evangelischen Lehrervereins, oder des Herbartvereins, oder der alten allgemeinen bergischen Lehrerkonferenz, oder der ähnlichen für Kleve und Niederruhr zu Oberhausen — der wird das Gesagte bestätigen müssen. Diese Lehrer wissen von ihren Altvätern her und sind des eingedenk, daß wissenschaftliche Fragen — und dazu gehören doch auch die pädagogischen — schlechterdings nicht anders ausgemacht werden können als durch sachliche, helle, überzeugende Gründe, nicht aber durch hochtrabende Phrasen, pathetische Stentorleistungen, Posaunenrhetorik u. dgl., auch nicht durch Majoritätsabstimmungen zusammengeraffter Haufen, und am allerwenigsten durch nachträgliches beleidigendes Geschimpfe auf die Gegner in öffentlichen Blättern. Ueberdies halten sie dafür, daß derartige, aus einem verhaderten politischen Parteitreiben stammende plebejische Manieren, am wenigsten für solche sich geziemen, welche Erzieher der Jugend sein wollen. Geschähe es ja, daß in einer hiesigen Lehrerversammlung einmal ein solcher agitationssüchtiger Wortheld mit seinen Tiraden sich breit macht, so kann man von vornherein als gewiß annehmen, daß derselbe nur wenige findet, denen er auf die Dauer imponieren kann, abgesehen natürlich von jenen harmlosen Naturen, die ein großes Maul für das sicherste Kennzeichen eines großen Gehirns halten. Diese Abneigung der niederrheinischen Lehrer gegen jede Art von Lärm- und Hetz-Rhetorik hängt wesentlich auch mit ihrem Sinn für freie Bewegung zusammen; denn man weiß nur zu gut, daß diese Rhetorik nicht auf Ueberzeugen, sondern auf Parteimachen ausgeht, daß aber die Parteitreiberei, wo jede Partei am liebsten allein herrschen möchte, der Tod aller wahren Freiheit ist. Wohl giebt es hierzulande abweichende Ansichten auch auf dem pädagogischen Gebiete, und jede dieser Ansichten sucht sich auch nach Kräften zu verantworten, nämlich mit Gründen; aber schwerlich dürften viele Gegenden sich finden, wo bei gleicher geistiger Rührigkeit weniger „Zank“, d. i. parteitreiberisches Streiten, unter den Lehrern vorkommt als hier. Wenn in praktisch wichtigen pädagogischen Fragen zwei Meinungen gegenüberstehen, die sich theoretisch noch nicht zu verständigen vermögen, dann fällt es keinem Teile ein, wünschen und erwirken zu wollen, daß die Schulbehörde bloß *seine* Ansicht dulde und dagegen die andere unterdrücke; vielmehr steht man beiderseits fest zusammen in dem Wunsche und Streben, die Schulbehörde möge beiden Ansichten Raum gewähren, sich praktisch erproben zu können, damit durch die Resultate deutlicher an den Tag trete, welches die richtigere sei. Stände man allerwärts so treulich zusammen für die *Freiheit*, so brauchte man nicht so viel um die *Wahrheit* zu zanken, und doch würde dann für die Wahrheit gerade am besten gesorgt sein.

Zum Charakter der erwähnten vier größeren Lehrerversammlungen dürfte auch dies gehören, *worüber* dort vornehmlich verhandelt zu

werden pflegt, — ich meine zunächst: ob dabei die Berufsaufgaben, oder aber die Standesinteressen vorwiegen. Ueber die letzten 50 Jahre kann Schreiber dieses aus eigener Erfahrung Auskunft geben. In den allermeisten Versammlungen ist lediglich von den Berufsarbeiten und was damit zusammenhängt, die Rede gewesen; die Standesinteressen, also die Fragen von den Standesrechten und der Besoldung, haben in diesem halben Jahrhundert meines Wissens auch nicht ein einziges Mal einen besonderen Gegenstand der Verhandlung gebildet. Sie kamen nur dann mit zur Sprache, wenn die ganze Schulverfassungsfrage auf der Tagesordnung stand, und das ist durchweg auch nur in großen Zwischenräumen von 8—10 Jahren geschehen, nämlich dann, wenn ein neuer Schulgesetzentwurf in Sicht war und nun eine Petition an den Landtag gesandt werden sollte. In den Petitionen gingen immer vorauf diejenigen Wünsche, welche sich auf die Schulverwaltung beziehen, also zunächst die Schulgemeinden und die übrigen interessierten Gemeinschaften (Kommune, Kirche und Staat) angehen; sodann folgten die Vorschläge hinsichtlich der Schuleinrichtung; und zuletzt erst kamen die Standeswünsche (Vorbildung, Examina, Amtsrechte u. s. w.), wobei die Besoldungsanliegen immer den Schluß bilden. (Vgl. z. B.: „Wünsche rheinischer Lehrer" vom Jahre 1869.) Man kann wohl fragen, welche Beamtenklassen, deren Lage viel zu wünschen übrig läßt, sich in ihren Versammlungen so überwiegend mit ihren Berufsaufgaben beschäftigen und so wenig mit ihren Standesinteressen, wie es die niederrheinischen Lehrer notorisch gethan haben? Diese Zurückhaltung muß um so mehr in die Augen fallen, da es keine Beamtenklasse giebt, welche hinsichtlich der Amtsrechte und der Besoldung bisher in dem Maße zurückgesetzt und vernachlässigt geblieben ist als gerade der Volksschullehrerstand.*)

Das seien der Thatsachen-Zeugnisse aus der Geschichte des heimischen Lehrerstandes genug, obwohl ihrer noch mehr mitgeteilt werden könnten. Wer ihre lange Reihe überblickt und den einzelnen Thatsachen nachdenken will, der dürfte hinreichendes Material haben, um sich ein Urteil darüber zu bilden, wie es um die berufliche Ausrüstung und Denkungsart dieser Lehrer gestanden hat und steht. Wir meinen auch, er werde gern einräumen, daß die Schulgemeinde-Institution auch in diesem überaus wichtigen Punkte mit der anderwärts beliebten Schulverwaltungseinrichtung, welche die Familien als unmündig behandelt, ehrenvoll konkurrieren kann. — Uebrigens dürfen die Schulgemeinden sich auch auf das Zeugnis der evangelischen Schulräte des hiesigen Regierungsbezirks seit 1815 berufen, deren Urteil in dieser Sache um so schwerer wiegt, als sie fast alle aus anderen

*) Daß es in der hiesigen Lehrerschaft, wie anderwärts und in allen Ständen, auch an „gerostetem Eisen" nicht gänzlich fehlt und an jenen Klüglingen, die nicht einmal für allgemeine Standesangelegenheiten sich erwärmen, wofern für ihr eigenes liebes Persönchen nicht auch etwas dabei abfällt, werde ich nicht erst zu sagen brauchen.

Provinzen herüberkamen. Sie haben stets ausgesprochen, daß hier am Niederrhein ein Lehrerstand sei, der in Bezug auf berufliche Tüchtigkeit, achtungswerten Standessinn, Besonnenheit und ehrenhafte Lebenshaltung merklich sich auszeichne. — Als einst ein süddeutscher Schulrat in den bergischen Schulen sich umgesehen hatte, sagte er gelegentlich zu einem ihm näher bekannten Barmer Lehrer: „Ich habe eine Frage auf dem Herzen. In unserm Lande giebt es auch viele tüchtige und ehrenwerte Lehrer; aber der bergische Lehrerstand trägt doch ein ganz anderes Gesicht als der daheim; neben der unverkennbaren Tüchtigkeit ist mir besonders eine gewisse ansprechende besonnene Selbständigkeit aufgefallen, die ich so nirgend gefunden habe. Wie erklärt sich das?" Der Befragte erwiderte: Das hat wohl mehrfache Gründe, die mit der hiesigen Schulgeschichte und insbesondere mit dem Schulgemeindeprincip und der freiheitlich verfaßten Kirche zusammenhängen; aber ein Hauptgrund läßt sich sofort klarstellen. Hier im Bergischen ist dem Lehrer nicht nur erlaubt, einen Kopf zu haben, sondern es wird geradezu von ihm verlangt, daß er einen habe, — wie sich dies z. B. auch durch die Einrichtung des Hauptlehreramtes ausspricht. Der Schulrat blickte eine Weile sinnend vor sich nieder; dann sagte er mit Lebhaftigkeit: „Ich verstehe; Sie haben recht, Sie haben recht."

. . .

Eine weitere Segnung der Schulgemeinde-Institution besteht darin, daß sie der Schule einen nicht unbeträchtlichen Schutz gegen den verwüstenden Wellenschlag des politischen und politisch-religiösen Parteitreibens gewähren kann. Daß ein solcher Schutz wünschenswert ist, braucht keinem wahren Jugendfreunde von leidlichem Verstande erst gesagt zu werden. Wie es geht, wo ein solcher Schutz gänzlich fehlt, haben wir in fast allen Nachbarländern und zum Teil auch in Preußen bereits genugsam erlebt. Kommt eine scharf ausgeprägte Partei ans Staatsruder — gleichviel ob sie sich liberal oder konservativ oder wie sonst nennt — so pflegt sie ihren Blick vor allem auf die Jugend zu richten, um dieselbe möglichst schnell und möglichst energisch in die Parteianschauung eindressieren zu lassen. Da geht man dann mit der Schule um, wie das kleine Mädchen mit seiner Puppe, die sich gefallen lassen muß, bald so bald anders angekleidet zu werden. Was die Pädagogik zu solchem Umspringen mit der Schule sagt und der Schutzengel der Unmündigen, — was fragt der Parteieifer danach? Pädagogik hin, Pädagogik her; die Partei meint es ja gut, und da der Zweck löblich ist, warum sollten nun nicht die Mittel geheiligt sein? Und hat die Staatsverfassung einmal festgestellt, daß die Pädagogik die Dienstmagd der Politik und der Kirchenpolitik sein soll, nun, so macht die „gnädige Herrschaft" aus, was hinfort für pädagogisch und nicht-pädagogisch zu halten ist, und die Magd hat dies gläubig anzunehmen und gehorsam zu thun, was ihr

befohlen wird. So wird obendrein die pädagogische Wissenschaft gefälscht. Es ist hier nicht der Ort, den verderblichen Wirkungen dieser verdrehten Verhältnisse im einzelnen weiter nachzugehen.*)

Daß bei solcher Lage der Dinge — um der Jugend willen, um der pädagogischen Wahrheit willen und um des Lehrerstandes willen — eine Schutzwehr not thut, muß jedem Denkenden, der nicht von Parteifanatismus verblendet ist, einleuchten. Wie soll aber ein solcher Schutz hergestellt werden? Die politischen und kirchlichen Parteien scheinen sich um diese Frage bisher niemals ernstlich bekümmert zu haben; in ihren Blättern ist mir wenigstens nie ein dahinzielender praktischer Vorschlag zu Gesicht gekommen. Giebt es ja dort Männer, denen diese Sache zu Herzen geht, und glauben sie Rat zu wissen, so mögen sie doch nicht zögern, ihre Vorschläge zur öffentlichen Prüfung vorzulegen. Warum sollen unsere Kinder, die pädagogische Wissenschaft und der Lehrerstand erst noch schlimmere Erfahrung machen? Meine Ansicht liegt seit 30 Jahren in mehreren Schriften vor; und der einflußreichste akademische Docent der Pädagogik in der neueren Zeit, Professor Dr. Ziller in Leipzig († 1884), hat wiederholt seine volle Uebereinstimmung mit den betreffenden Grundsätzen und praktischen Vorschlägen ausgesprochen.**) An dieser Stelle kann nur ein einziges dieser Vorbeugungsmittel erwähnt werden, nämlich das, welches in der Lokalinstanz der Schulverwaltung zur Anwendung kommen muß. (In den folgenden Abschnitten wird gelegentlich auch von den übrigen zu reden sein, namentlich in Kap. V, VI und VII.) Die erste und notwendigste jener Schutzwehren ist eben die Schulgemeinde, aber die echte und wohlorganisierte. Ich sage: die „Schulgemeinde“, meine also nicht einen bloßen, sogenannten Lokal-„Schulvorstand“, der nicht die Familienrechte vertreten, sondern lediglich im Dienst der Schulvormünder gewisse unentbehrliche administrative Handlangergeschäfte verrichten soll, und nur darum jeweilig um seine nichtsbedeutende Meinung befragt wird, damit er sich etwas dünken könne. Also von diesem Schullakaien-Kollegium ist hier nicht die Rede. — Vielleicht fragt jemand, was denn ein so kleines, schwaches Wesen, wie die Schulgemeinde, wider die Großmächte der politischen und kirchlichen

---

*) Genaueres darüber findet sich in meiner Abhandlung: „Die politischen Parteien und die Schule“, welche der Schrift: „Ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule“ als Anhang beigefügt ist. (Barmen, bei Wiemann, 2. Auflage. — Die 3. Auflage ist unter der Presse.)

**) Vgl. Zillers Hauptwerk: „Grundlegung der Lehre vom erziehenden Unterricht“ (Leipzig 1883, 2. Aufl.) an verschiedenen Stellen; ferner: dessen „Vorlesungen über allgemeine Pädagogik“ (1892, 3. Aufl.) § 18. — In seinem Vorwort zu meiner Schrift: „Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassungen“ (Elberfeld, bei Friederichs, 1869), sagt Ziller: „Ein jeder Unbefangene wird aus Dörpfelds Schrift herausfinden, daß diese Ansicht nicht bloß bei ihm selbst auf innigster Ueberzeugung, daß sie überhaupt auf guten, wohlerwogenen Gründen ruht; und ich für meinen Teil wüßte kaum irgend etwas Wesentliches anzugeben, was ich nicht buchstäblich anerkennen müßte.“

Parteien, wo sie das Schulregiment in Händen haben, werde ausrichten können. Darauf antworte ich einstweilen einfach: wenn die echte Schulgemeinde wirklich da ist und zwar überall, so bringt sie schon durch ihr bloßes Dasein dem ganzen Volke allmählich zum Bewußtsein, daß die Schule weder auf politischem, noch auf kirchenrechtlichem, sondern auf neutralem Boden steht. Hat dann der gesunde Volkssinn dies erkannt, – was gilt's, ob er den Stimmführern jener Parteien nicht bald begreiflich zu machen weiß, daß dieser Boden kein Exerzier- und Tummelplatz ihrer Parteimanöver sein darf. Als einst der mächtige Abt von St. Gallen den Kanton Appenzell aus irgend einem Grunde kirchendisciplinarisch mit dem gefürchteten Interdikt belegte, da ließ ihm die versammelte Appenzeller Landsgemeinde schlichtweg sagen: sie wollten „in dem Ding" nicht sein; und der Herr Abt fand für gut, „das Ding" sofort aufzuheben. So wußte im Mittelalter eine einige Volksgemeinde von Bauern mit der kaiserbändigenden römischen Klerikalmacht fertig zu werden. Man mache die Probe, d. i. man richte überall echte Schulgemeinden ein, und man wird sehen, wie überraschend schnell dieses Schutzmittel seine Wirkung thut. Das zur vorläufigen Antwort auf obige Frage. Ueberdies wird die Schulgemeinde-Institution allmählich dafür die Augen öffnen, daß auch die höheren Instanzen der Schulverwaltung im Stil des Selbstverwaltungsprincips und der Interessenvertretung geordnet werden müssen; und wenn das geschieht, dann wird die Schutzwehr so vollkommen sein, als es hier auf Erden überhaupt möglich ist.

Doch hören wir jetzt eine geschichtliche Thatsache. Bekanntlich unternahm es im Jahre 1854 der Minister v. Raumer, den Volksschulunterricht des ganzen Landes durch die von dem Geheimrat Stiehl ausgearbeiteten Regulative einheitlich zu ordnen. Was in dieser Lehrordnung auf nüchterner und pädagogischer Erwägung beruhte, konnte man billigen, wenn es da, wo es not that, eingeschärft wurde. Allein das Ganze trug doch wesentlich den Stempel einer politischen und kirchlichen Parteitendenz an sich. Es ging dies schon daraus hervor, daß man glaubte, die sämtlichen preußischen Volksschulen und Seminarien, trotz aller provinziellen und landschaftlichen Unterschiede, von der Maas bis zur Memel in eine Uniform zwängen zu dürfen und zu sollen. Weiter zeigte es sich durch das Ausschließen des selbständigen Realunterrichts und des Zeichnens vom Volksschul-Lehrplan; vollends aber in der argen Herunterdrückung der Präparanden- und Seminarbildung. Und selbst in demjenigen Lehrfache, bei welchem sich die Regulative ein besonders hohes Verdienst beimaßen — in dem wichtigen Religionsunterricht — gerade da waren ihre pädagogischen Mängel am handgreiflichsten: sie begünstigten dergestalt ein abstumpfendes Memorieren der biblischen Geschichte, des Katechismus u. s. w., daß dies eher eine Mißhandlung als eine methodisch-richtige Behandlung des Stoffes und der Personen heißen mußte. Ein geistlicher

Verehrer der Regulative, der damals im Brandenburgischen gewirkt hatte, rühmte ihnen später nach: es sei ordentlich „erbaulich“ gewesen, beim Vorbeigehen an den Schulen das geläufige „Herunterschnurren“ der eingelernten Katechismusstücke, Kirchenlieder u. s. w. herausschallen zu hören, zumal bei dem Gedanken, daß das im ganzen Lande so gehe. Was für ein unpädagogischer Sinn gehört doch dazu, um solch „Herunterschnurren“ erbaulich zu finden? — Während nun diese so tendenziösen wie pädagogisch mangelhaften Ministerial-Erlasse in den meisten preußischen Provinzen ohne weiteres zur Durchführung gelangten, wurde es hinsichtlich der Rheinprovinz für nötig gehalten, für die evangelischen Schulen zuvor eine besondere Instruktion zu entwerfen und zwar nicht einseitig durch die Schulbehörde, sondern erst nach Anhörung der beteiligten Kreise. Die Vorberatung derselben geschah durch eine zu Koblenz unter dem Vorsitze des Oberpräsidenten tagende Schulkonferenz, die aus mehreren Schulräten, Seminardirektoren, Landräten, geistlichen Schulinspektoren und einem Volksschullehrer zusammengesetzt war. Als Referent fungierte der einsichtige und in den rheinischen Schulkreisen unvergeßliche Provinzial-Schulrat Dr. Landfermann. Letzterer hatte dann nachher auf Grund der Vorberatungen auch die Instruktion zu bearbeiten. Dieser so entstandenen Instruktion gebührt das Verdienst, die bedrohlichen Seiten der Regulative teils gemindert, teils völlig unschädlich gemacht zu haben. So wurde z. B. nicht nur den Realien ein freierer Spielraum gewährt, sondern auch in geschickter Weise dem durch die Regulative so sehr begünstigten Memorieren der biblischen Geschichte vorgebeugt. In der Instruktion hieß es nämlich: beim biblischen Geschichtsunterricht müsse der Lehrer es als seine Hauptaufgabe betrachten, den Kindern die Geschichten lieb und wert zu machen; nur so weit dies gelinge, könne die methodische Behandlung die richtige sein. Diesem wichtigen Fingerzeige war es zu verdanken, daß hier am Rhein der Memorier-Materialismus nicht so üppig ins Kraut schießen konnte, wie es anderwärts geschah, wo den Kindern der Religionsstoff förmlich verleidet wurde.

So die äußere Seite der Thatsache. Wie erklärt es sich nun, daß allein die Rheinprovinz zu einer solchen schützenden Instruktion kam, und daß hier zu deren Vorberatung eine Konferenz von Sachverständigen berufen wurde, was doch nicht einmal beim Erlaß der Regulative selbst für nötig gehalten worden war? Zu einem Teil hing dies damit zusammen, daß am Rhein die evangelische Kirche eine größere Selbständigkeit besaß als in den östlichen Provinzen, und daß demzufolge hier ein Regulativ über den Religionsunterricht nicht einseitig von der Schulbehörde erlassen werden durfte. Allein dies war nicht der einzige Grund; denn sonst hätte auch in Westfalen, das dieselbe Kirchenordnung besaß, eine Schulkonferenz zur Beratung einer Instruktion stattfinden müssen. Ueberdies würde der südliche Teil der Rheinprovinz, der von jeher an streng vormundschaftliche Ver-

waltung der Schulangelegenheiten gewöhnt war, die Schulbehörde nicht haben veranlassen können, diesmal eine Ausnahme zu machen. Das alles weist darauf hin, daß noch ein zweiter Grund vorhanden gewesen ist, der die Staatsregierung bewog, vorher auch Stimmen aus den Schulkreisen zu hören. Es war eben das niederrheinische Schulwesen, das wegen der hier bestehenden freien Schulgemeinden einen selbständigeren Charakter hatte und dazu einen Lehrerstand besaß, der die Mängel der Regulative, zumal in dem so wichtigen Religionsunterricht, nur mit Widerwillen ertragen haben würde. Auf diesen zweiten Beweggrund deutet auch hin, daß Dr. Landfermann vor der Ausarbeitung der Instruktion erst von zweien ihm bekannten niederrheinischen Hauptlehrern ein Gutachten über die Konferenzprotokolle und die Regulative einholte.

Wenn nun die Schulgemeinde-Institution, wo sie bloß in einer einzigen Landschaft bestand, schon einen so schätzbaren Schutz gewähren konnte, was würde sie erst leisten, wenn sie überall eingeführt wäre?

Endlich ist noch eines Segens der Schulgemeinde-Institution zu gedenken, der zwar hier zuletzt zur Sprache kommt, aber darum nicht minder beachtet zu werden verdient. Derselbe besteht darin, daß diese Institution auch einen fördernden Einfluß auf die Schuldotation ausüben kann. Selbstverständlich haben wir dabei nicht jene alte Noteinrichtung im Auge, wie sie in den altpreußischen Provinzen absichtlich bis heute festgehalten wurde, wonach bei den Landschulen die kleinen Schulbezirke allein die sämtlichen Schullasten zu tragen hatten; vielmehr ist vorausgesetzt, daß die Unterhaltung der Schulen einem größeren Verbande obliege, also zunächst der Kommune, unter Beihilfe des Staates, und daß die Lehrerbesoldung (nach Grundgehalt, Alterszulagen 2c.) bereits gesetzlich wohlgeregelt sei. Was unsere Behauptung von einer möglichen Förderung der Schuldotation im Sinne hat, ist also etwas anderes, nämlich dies, daß die Schulgemeinde-Institution noch weitere Hilfsquellen flüssig machen kann als diejenigen, welche zur Schulunterhaltung verpflichtet sind. Kurz, es handelt sich um ein Plus, das im glücklichen Falle zu dem geordneten Einkommen hinzutritt. Wie das geschehen kann, wurde oben bereits angedeutet, als von dem durch die Schulgemeinde-Institution geweckten Interesse und Opfersinn die Rede war, und von dem Einfluß, welchen das Lehrerwahlrecht auf die innere Hebung des Lehrerstandes ausübt.

Zuerst haben wir demnach an die mancherlei freiwilligen Stiftungen und Vermächtnisse (zur Aufbesserung des Lehrergehaltes, der Witwen- und Waisenkasse 2c.) zu denken. Wo echte Schulgemeinden bestehen, da wird diese schätzbare Quelle stets offen bleiben; andernfalls wird dieselbe immer mehr versiegen, zumal dann, wenn die Schulbehörde es für weise hält, die den einzelnen Schulen gehörenden *Schenkungen* an die Kommunalkasse ausliefern zu lassen. — Eine

zweite, noch bedeutsamere Art der Dotationsverbesserung hängt mit dem Recht der Lehrerwahl zusammen. Sie besteht darin, daß die Schulgemeinde einem Lehrer, den sie zu behalten wünscht oder den sie gewinnen will, aus eigenen Mitteln einen Zuschuß gewährt, also ein Plus zu dem ordentlichen Einkommen, — sei es, daß sie ihren eigenen Schulsteueranteil um so viel erhöht oder auf anderem Wege. Die Uebertragung der allgemeinen Schullasten an die Kommune hindert daran nichts; die Schulgemeinde muß nur vollberechtigt sein, also auch behufs freiwilliger Mehrausstattung ihrer eigenen Schule das Recht der Selbstbesteuerung besitzen. Was sie in dieser Beziehung thut — natürlich unter Genehmigung der Schulbehörde — geht keinen Dritten etwas an. Unsere niederrheinischen Schulen, zumal die bergischen, haben schon seit dem Ende des vorigen Jahrhunderts in dem Rufe gestanden, daß sie durchschnittlich besser dotiert seien als die der meisten andern Gegenden. Das verdankten sie namentlich auch dieser mit dem Lehrerwahlrecht zusammenhängenden zweiten Hilfsquelle. Lassen wir zur Veranschaulichung einige Beispiele sprechen. Ich wähle dieselben absichtlich aus der Zeit, als die Kommune bereits teilweise oder ganz die Schullasten übernommen hatte, und zwar aus den letzten fünfzig Jahren, wo derartige Beschlüsse der Schulgemeinde mit formellen Schwierigkeiten zu kämpfen hatten und leider nicht immer von der Schulbehörde genehmigt wurden.

Der Hauptlehrer einer zweiklassigen Dorfschule, der mit Recht bei seinen Schulinteressenten in hohem Ansehen stand, wurde zum Hauptlehrer einer mehrklassigen Stadtschule gewählt. Die Schulgemeinde wünschte ihn zu behalten. Einer Erhöhung des Einkommens standen aber mancherlei formelle Schwierigkeiten im Wege, die ich um der Kürze willen hier übergehen will. Der Lehrer hatte bisher auch mehrere Zöglinge gehalten; dieweil aber seine Familie zahlreich war, so wollte die Amtswohnung für die hinzukommenden Zöglinge nicht recht ausreichen. Er hatte darum jeweilig daran gedacht, seine kleinen Ersparnisse dazu zu verwenden, um in der Nähe der Schule ein eigenes Haus zu bauen. So könne er dann etliche Zimmer jetzt schon selbst benutzen und hätte für die spätere Zeit sich oder seinen Hinterbliebenen ein ruhiges Daheim bereitet. Diesen Gedanken griff die Schulgemeinde auf. Ihre Vertreter erklärten ihm: wenn er bei ihnen bliebe, so werde man ihm in der unmittelbaren Nähe der Schule einen Bauplatz nebst beträchtlichem Gartenland schenken; ferner würden ihm die vermögenderen Bauern aus ihren Waldungen alles benötigte Bauholz liefern, sowie auch alle Fuhren für den Bau unentgeltlich besorgen. Der Lehrer nahm das Anerbieten an und blieb. Das Haus wurde gebaut. Die Witwe und einige Töchter wohnen noch jetzt darin. — Ein anderer tüchtiger Hauptlehrer an einer dreiklassigen Landschule wurde zum Hauptlehrer einer vierklassigen Stadtschule gewählt. Seine bisherige Schulgemeinde, die ihn wert hielt, wollte alles aufbieten, um ihn festzuhalten. Es wurde beschlossen, für diesen Fall das Einkommen der

Stelle durch Erhöhung des Schulgeldes um 20 % zu vermehren. Die Schulvorsteher beeilten sich, diesen Beschluß dem Lehrer mitzuteilen, und baten zugleich dringend, nunmehr der Ihrige bleiben zu wollen; dabei fügten sie hinzu, die Schulinteressenten hätten außerdem in der Stille durch freiwillige Beiträge noch ein kleines Ehrengeschenk von 70 Thalern zusammengebracht. Der Lehrer erwiderte: Die beabsichtigte Erhöhung des Schulgeldes sei ihm bereits auf Privatwegen kund geworden, und er habe, durch dieses Vertrauen gerührt, auch alsobald bei sich den Entschluß gefaßt, den Ruf an die Stadtschule abzulehnen: er werde demnach gern in ihrer Mitte bleiben. Von dem besonderen Ehrengeschenke sei ihm jedoch vorher nichts zu Ohren gekommen; da nun dasselbe auf seinen Entschluß keinen Einfluß gehabt habe, so könne er diese Liebesgabe, wie ehrend und erfreulich sie für ihn auch sei, doch für seinen persönlichen Gebrauch nicht annehmen; unter herzlicher Danksagung bitte er daher, ihm zu lieb diese 70 Thaler zum Besten der Schule verwenden zu wollen, — sei es zur Anschaffung einer Orgel oder zu irgend einem andern Zwecke (Bibliothek rc.), wofür die Kommune nicht in Anspruch genommen werden könne. In diesem Sinne wurde denn auch die Angelegenheit zu allseitiger Befriedigung erledigt, und die Schulgemeinde hat ihre Opferwilligkeit nicht zu bereuen gehabt. Irre ich nicht, so ist dieser Fall die Veranlassung gewesen, daß bald darauf auch in einer benachbarten Schulgemeinde das Schulgeld erhöht wurde. — Das dritte Beispiel betrifft einen jungen Lehrer an einer einklassigen Landschule, an welcher vorher sein Vater, ein hervorragend tüchtiger Mann, unter allgemeiner Anerkennung gewirkt hatte. Dies war auch wohl der Grund gewesen, welcher beim frühen Heimgange des Vaters die Augen der Gemeinde auf den Sohn gelenkt hatte. Derselbe rechtfertigte auch das in ihn gesetzte Vertrauen. Nach einigen Jahren wurde er zum Hauptlehrer einer beträchtlich besser dotierten Stadtschule berufen. Kaum hatten die Schulinteressenten dies erfahren, so kamen ihre Vorsteher, um sich bei ihm zu erkundigen, wie hoch das Einkommen der neuen Schule sei. Als er dies angegeben, sagten sie: wenn er jenen Ruf ablehne, so würde die Schulgemeinde sein Gehalt auf dieselbige Höhe bringen. Er erklärte sich bereit, und die Sache wurde ausgeführt. Wie der Leser sieht, wirkte in diesem Falle auch das mit, was der Spruch sagt: des Vaters Segen baut den Kindern Häuser. — Nebenbei mag noch bemerkt sein, daß die vorgenannten drei Lehrer Mitglieder des oben erwähnten Evangelischen Lehrervereins waren.

Das seien der Beispiele genug, obwohl ihrer noch mehr angeführt werden könnten, zumal aus der älteren Zeit, wo die Schulgemeinden freiere Hand hatten. Dabei will nicht übersehen sein, daß alle diese mit der Lehrerwahl zusammenhängenden Aufbesserungen noch eine Wirkung haben, welche über die betreffenden einzelnen Schulstellen hinausgeht: sie sind nicht selten die Veranlassung geworden, daß nun *auch in* benachbarten Schulgemeinden oder bei andern Lehrern derselbigen

Schule das Gehalt erhöht wurde. Eine ähnliche Nachwirkung knüpft sich natürlich auch an die Stiftungen und Vermächtnisse. Jedes gute Werk ist ja gleichsam eine Blume, die nicht nur durch ihre eigene Schönheit erfreut, sondern auch Samen zu neuen Blumen ausstreut. — Diese besonderen Hilfsquellen der Schuldotation verdienen umsomehr geschätzt und erhalten zu werden, weil bei den Normalgehältern eine Erhöhung zu gunsten eines einzelnen Lehrers, wie ausgezeichnet er auch sein möchte, nicht möglich ist; und weil eine generelle Erhöhung, betreffe sie nun sämtliche Lehrer oder einzelne Kategorien, wegen der größeren Summen, um die es sich dabei handelt, bei den Kommunen wie beim Staate immer viel Kopfzerbrechens macht, und überdies ohnehin nur nach längeren Zeiträumen stattfinden kann, — ungerechnet, daß nicht selten einzelne unbeliebte oder unfleißige Lehrer den übrigen wie ein Bleigewicht anhängen. Wenn der alte Volksspruch mahnt, nicht alles an einen einzigen Nagel zu hängen, so gilt dies auch für die Regelung der Schulunterhaltung, vollends auf dem Volksschulgebiete, wo diejenigen Eltern, welche am meisten dabei interessiert sind, am wenigsten Geld haben, und diejenigen, welche das meiste Geld haben, am wenigsten selbst dabei interessiert sind. Auch unser bergischer Schulverbesserer, Daniel Schürmann, wußte die Bedeutung des Lehrerwahlrechts für die Schuldotation wohl zu schätzen und — zu benutzen. Er wurde nicht selten von einzelnen Schulgemeinden um Empfehlung eines Lehrers angegangen. Fand er dann die Stelle zu niedrig dotiert, während nach seiner Ansicht doch mehr geleistet werden konnte, so gab er den Rat, erst das Gehalt zu erhöhen, da sie sonst keinen Anspruch auf eine tüchtige Kraft haben könnten. Wie sein Biograph Fasbender erzählt, ist diese Mahnung auch in vielen Fällen von Erfolg gewesen.

Sollen nun diese ergänzenden Hilfsquellen der Schuldotation, die zugleich wirksame Anspornungen für die Lehrer sind, flüssig gemacht und flüssig erhalten werden, dann ist folgendes nötig:

1. müssen echte, vollberechtigte Schulgemeinden bestehen, — also nicht bloße sogenannte „Schulvorstände", die nur zu administrativen Handlangerdiensten und zum Piedestal der Geistlichen da sind, (wie leider die Majorität der jüngsten evangelischen Generalsynode in ihrem altpreußischen Geistlichkeits-Konservatismus für ausreichend gehalten hat);
2. muß in jeder Schulgemeinde dem vollberechtigten Schulvorstande, behufs der Lehrerwahl und anderer wichtigen Angelegenheiten, eine größere Schulrepräsentation zur Seite stehen;
3. muß jede Schulgemeinde das Recht der Lehrerwahl besitzen, damit das Schulamt ein Vertrauensamt sei, — (ähnlich wie die Kirchengemeinde das Recht der Pfarrwahl, und die Kommune das Recht der Bürgermeisterwahl besitzt);
4. muß die Lehrerwahl (bei definitiver Anstellung) nur für eine bestimmte, d. i. die eigene Schule, geschehen, — also nicht so, daß der Lehrer der ganzen Kommune zur Verfügung steht und

nach Belieben der Schulbehörde hin- und herversetzt werden könne. (Haben denn die Bürgermeisterwahl und die Pfarrwahl den Sinn, daß die Bürgermeister und Pfarrer dem ganzen landrätlichen resp. kirchlichen Kreise zur Verfügung stehen sollen? Wo bliebe da das Wahlrecht der betreffenden Gemeinden, und wo bliebe die Würde dieser Vertrauensämter?)

Schließlich sei darauf aufmerksam gemacht, daß die Schulgemeinde-Institution und speciell das Lehrerwahlrecht auch noch in einer dritten Weise für die Schuldotation förderlich wirken können, nämlich indirekt auch auf die generell-normierten Gehaltsätze. Es geschieht dies dadurch, daß sie in allen Volkskreisen das Interesse an den Schulangelegenheiten wecken und rege halten; denn für diesen Zweck ist gerade die Schulgemeinde-Institution mit ihrem Lehrerwahlrecht unstreitig das nächste und notwendigste Mittel. Es kann aber auch keine Frage sein, daß die Schulen nur von denjenigen Personen etwas zu hoffen haben, in denen ein solches Interesse lebendig ist, nicht von den Gleichgültigen.

Wie aus den mitgeteilten Thatsachen deutlich hervorgeht, ist die Schulgemeinde-Institution den Schulen am Niederrhein in hohem Maße und in vielseitiger Weise zum Segen geworden. Diese Segnungen müssen umsomehr in die Augen fallen, da sie schon zu einer Zeit sich bemerkbar machten — wir erinnern nur an die Namen Dan. Schürmann, Tops und Berger — als die damalige (pfälzische) Landesregierung sich noch wenig um die Volksschulen bekümmerte und die schwachen Einzel-Schulgemeinden allein die sämtlichen Schulkosten zu tragen hatten. Man darf wohl fragen: Wo sind anderwärts Landschaften zu finden, in denen die kirchliche oder die kommunale Schulverwaltung, vielleicht auch unterstützt durch die Staatsregierung, schon gegen Ende des vorigen Jahrhunderts einen so rührigen und tüchtigen Lehrerstand großgezogen hatte, wie er hier am Niederrhein auf dem Boden der Schulgemeinde-Einrichtung erwachsen war? Wo gab es damals freie Lehrerkonferenzen und Lesevereine zu gegenseitiger Fortbildung? wo so geförderte Lehrmittel wichtiger Art, wie das bergische Lese- und Realienbuch, das Schürmannsche Rechenbuch ꝛc., die von Volksschullehrern selbst bearbeitet waren? — Da wird klar, was es zu bedeuten hat, wenn bei der Schulverwaltung auch der Urfaktor der Erziehung, die Familie, in angemessener Weise mitwirken kann, — d. i. wenn echte, vollberechtigte Schulgemeinden bestehen. Wenn aber die Schulgemeinde-Institution sogar in ihrer Isoliertheit und Verlassenheit, ohne Unterstützung von seiten der Kommune, der Kirche und des Staates, schon so eigenartig segensreich sich erwies, was würde erst geleistet werden können, wenn Staat, Kirche, Kommune und Schulgemeinde sich die Hände reichen, um vereint, in gegenseitiger Anerkennung, einträchtig und wetteifernd für das Gedeihen des Schul-

wesens zu sorgen? Allerdings besitzen jene drei ersteren Faktoren weit mehr Macht und Mittel als der vierte; allein wenn sie ihr eigenes Bestes verstehen und die Natur der Schule verstehen, so werden sie doch die äußerlich unscheinbare Schulgemeinde nicht nur nicht verachten, sondern vielmehr dieselbe ganz besonders wert halten. In der That können jene nicht besser für sich selbst und ihre eigenen Interessen sorgen, als wenn sie eifersüchtig für die vollberechtigte Mitwirkung der Schulgemeinde sorgen. Wehe der Schule, und wehe dem Staate, der Kirche und der Kommune, wenn ihre Vertreter und Ratgeber wähnten, auf diese Mitwirkung verzichten zu können! Das hieße einen Helfer zurückweisen, dessen Dienste unentbehrlich und unersetzlich sind, — natürlich nicht hinsichtlich der äußeren Ausstattung der Schulanstalten, aber um ein gesundes, innerlich vollkräftiges und volkstümliches Schulwesen zu bekommen. Denn die Familie ist und bleibt der wahre **Mutterboden** der Erziehung, und die Schulgemeinde die **Pfahlwurzel** eines nationalen Schulwesens.

Zum Abschluß unserer geschichtlichen Rückschau müssen wir jetzt noch einen Blick darauf werfen, wie es der heimischen Schulgemeinde-Institution unter dem freudig begrüßten preußischen Zepter in der Folgezeit erging. Von der schulpflegenden Thätigkeit der neuen Regierung ist bereits erwähnt worden, daß die allgemeine Schulpflicht eingeführt, für die Vorbildung der Lehrer durch Errichtung von Seminarien gesorgt, und auf die Mithilfe der Kommune bei Aufbringung der Schulkosten hingewirkt wurde, wo diese Mithilfe nicht schon früher zur Ausführung gekommen war. Was im übrigen für derartige specielle Schulbedürfnisse geschah, geht uns indessen hier nicht an, da es sich lediglich um das handeln soll, was die Schulgemeinde als solche betrifft. Nur sei summarisch dankbar konstatiert, daß die Bevölkerung immer mehr die Wohlthat einer geregelten staatlichen Schulverwaltung empfand, die sie in den vorigen Jahrhunderten leider hatte entbehren müssen, und ihr auch wohl fühlbar wurde, daß dieser Verwaltung das Gedeihen der Schulen wirklich am Herzen lag.

In den ersten fünfzig Jahren der preußischen Herrschaft konnten die Schulgemeinden auf der von Justus Gruner befestigten gesetzlichen Grundlage ungestört ihren stillen, gesegneten Gang fortsetzen. Es schien, als habe die Behörde aus dem gehobenen Stande der hiesigen Schulen die Ueberzeugung gewonnen, daß die Schulgemeinde ein unentbehrliches Glied in der Schulverwaltung sei. Die Schulinteressenten und Lehrer gaben sich daher der Hoffnung hin, daß in dem dereinstigen allgemeinen Landes-Schulgesetze, welches seit 1817 verheißen war, diese unentbehrliche Institution nicht fehlen werde. In diesem Sinne hatten sie auch, wenn ein neues Schulgesetz in Sicht war, seit 1848 immer an den Landtag petitioniert. Da erschien im Jahre 1871 plötzlich eine Verordnung der königl. Regierung zu Düsseldorf, welche die

Schulgemeinden in einem ihrer wichtigsten Rechte, nämlich dem der Lehrerwahl, empfindlich beeinträchtigte.

Diese Wahlen waren bisher in der Weise geschehen, daß die Hauptlehrer und Lehrer an einklassigen Schulen vom Schulvorstande in Verbindung mit der größeren Repräsentation (bestehend aus den ehemaligen und derzeitigen Presbytern innerhalb des Schulbezirks) gewählt wurden, dagegen die Hilfslehrer, weil sie häufiger wechselten und im Hause des Hauptlehrers freie Station hatten, vom Schulvorstande allein. Nun war aber in der Mitte der sechziger Jahre die Stellung der Hilfslehrer dahin geändert worden, daß dieselben anstatt der freien Station ein größeres Gehalt erhielten und somit in ihrer äußeren Lage selbständig wurden. Infolge dieser Veränderung scheinen an einzelnen Orten Zweifel darüber entstanden zu sein, ob die Klassenlehrer nunmehr ebenfalls von dem größeren Wahlkollegium, oder aber wie bisher allein vom Schulvorstande zu wählen seien. Die Regierung hatte es versäumt, diesen Punkt rechtzeitig mitzuregeln. Sie hätte nun für die eine oder für die andere Wahlart sich entscheiden können, — in jedem Falle würden die Schulgemeinden zufrieden gewesen sein, wenn sie auch bei dem häufigen Vorkommen der Klassenlehrerwahlen vielleicht wünschen mochten, daß diese teilweise dem Schulvorstande allein übertragen würden. Leider wurde die Frage weder auf die eine noch auf die andere Weise entschieden, sondern mit Genehmigung des Ministers v. Mühler erließ der damalige Regierungspräsident v. Kühlwetter die Verordnung, daß die größere Schulrepräsentation aufgehoben sei, und in Zukunft sämtliche Lehrer, Hauptlehrer wie Klassenlehrer, bloß durch den Schulvorstand gewählt werden sollten. So war also nicht lediglich der Punkt entschieden, der in Frage stand, nämlich die Klassenlehrerwahl, sondern ein anderer Punkt mit hineingezogen, der nichts damit zu thun hatte und gar nicht in Zweifel sein konnte, nämlich die Hauptlehrerwahl. Mit andern Worten: eine harmlose Zweifelfrage hatte der unschuldigen größeren Schulrepräsentation das Leben gekostet. Es ließ sich nicht anders verstehen, als daß sie einer freiheitsfeindlichen oder andern Antipathie zum Opfer gefallen sei.

Das war ein verhängnisvoller Schritt der Schulbehörde, ein schwerer Schlag für die Schulgemeinden. Nicht in den Schulvorstehern, welche von der Behörde ernannt werden, lag die eigentliche Vertrauensvertretung der Schulgemeinde, sondern in der größeren Repräsentation, da deren Mitglieder aus Wahlen hervorgegangen waren. Nachdem nun diese Vertrauensvertretung wegfallen sollte, sahen sich die Schulgemeinden in ihrem wichtigsten Rechte aufs schmerzlichste geschädigt. Wer die Sachlage zu beurteilen verstand, der mußte sich sagen: der neue Regierungserlaß habe der Schulgemeinde-Institution die Axt an die Wurzel gelegt; dieselbe gleiche jetzt einem Baume, dessen Stamm bereits zur Hälfte durchgesägt sei, und bei dem es nur eines feindlichen Windstoßes bedürfe, um ihn vollends zu Fall zu bringen.

Wäre die Regierungsverfügung allen Schulinteressenten sofort bekannt geworden, so würden sie ohne Zweifel sich gerührt haben, um wenigstens zu retten, was zu retten war. Dieselbe wurde aber bloß im Amtsblatt publiziert, die politischen Blätter nahmen keine Notiz von ihr, und so kam es, daß viele Schulgemeinden erst davon Kenntnis erhielten, wenn eine Lehrerwahl stattfinden mußte. Ueberrascht, unberaten und führerlos, wie sie waren, ließen sich manche auch durch den Gedanken irreleiten, das bevorstehende neue Schulgesetz werde wohl alles wieder zurechtbringen. Als ihnen endlich voll zum Bewußtsein kam, was sich zugetragen hatte, mußten sie sich sagen, daß es zu wirksamen Gegenschritten zu spät sei; die rechte Zeit war verpaßt. — Die Lehrer konnten nicht helfen, da sie keinerlei Berechtigung besitzen, in Schulverwaltungssachen mitzureden; sie mußten traurig zuschauen. Hätten sie es gewagt, handelnd aufzutreten, so würden sie sich empfindlichen Strafen ausgesetzt haben.

Eigentlich wären die Pfarrer als Vorsitzende der Schulvorstände die nächsten und berufensten gewesen, welche auf eine Abwehr hätten Bedacht nehmen müssen. Ihnen war die Regierungsverfügung alsobald auf amtlichem Wege bekannt geworden; ihnen konnte nicht verborgen sein, daß dadurch nicht nur das Recht der Schulgemeinden schwer beeinträchtigt war, sondern auch deren Existenz bedroht wurde. Lag ihnen etwas an deren Erhaltung, so durften sie nicht schweigen, und das um so weniger, da diese Verlassenen keinen andern berechtigten Fürsprecher besaßen (Spr. 31, 8). Ueberdies hatten die Pfarrer noch einen besonderen Anlaß, zu wünschen, daß die größere Schulrepräsentation erhalten blieb, da deren Mitglieder als ehemalige und zeitige Presbyter ein wirksames Band zwischen Schule und Kirche darstellten. Gesetzt aber auch, sie hätten geglaubt, die ergangene Verfügung wäre nicht mehr rückgängig zu machen, zumal die alte Grunersche Schulvertretung wegen ihres kirchlichen Ursprungs nicht mehr für ganz zeitgemäß gelten könne, — was hinderte denn, daß sie mit allen Schulgemeinden vereint beim Ministerium eine andere, zeitgemäßere Schulrepräsentation beantragten, sei es eine solche, die von den Schulinteressenten gewählt werde, oder eine solche, wie sie in der Schulgemeinde-Petition vom Jahre 1869 vorgeschlagen war, wonach die Schulinteressenten, die Kommunalbehörde und das Presbyterium je ein Drittel der Mitglieder wählen sollten. Hätten dann diese Anträge auch nicht den gewünschten Erfolg gehabt, so war doch wenigstens das Gewissen entlastet. Ueberdies würde in den für jenen Zweck anzuberaumenden Versammlungen der Schulvorsteher und Schulfreunde sich eine passende Gelegenheit geboten haben, den Beteiligten die hohe Bedeutung der von den Vätern ererbten Schulgemeinde-Institution wieder einmal lebendig zum Bewußtsein zu bringen; und schon allein diese eine Wirkung wäre der aufzuwendenden kleinen Mühe wohl wert gewesen. Aber das alles hat die damaligen Pfarrer nicht dazu bestimmen können, öffentlich Schritte zu thun, um die drohende

Schädigung von den ihrer Fürsorge anvertrauten Schulgemeinden und Schulen abzuwehren. Was dieselben auch zu diesem auffälligen Verhalten bewogen haben mag, — die Schulinteressenten konnten ihr Schweigen und Nichtsthun nicht anders deuten, als daß ihnen die Erhaltung der Schulgemeinden und ihrer Rechte nicht sonderlich am Herzen liege. So ist denn die v. Mühler-Kühlwettersche Verordnung in Kraft geblieben.

Die betrübenden Folgen dieser Amputation sind ebenfalls nicht ausgeblieben. Seitdem die Schulgemeinden nicht mehr in einer größeren Zahl von Mitgliedern bei der Lehrerwahl mitwirken konnten, ist an nicht wenigen Orten das Interesse an der Schule merklich zurückgegangen. Wie könnte es auch anders sein? Hätten der kirchlich-konservative Minister v. Mühler und der katholische Präsident v. Kühlwetter das im Auge gehabt, so hätten sie ihren Zweck bestens erreicht.

Uebrigens haben auch die Pfarrer bald zu fühlen bekommen, an ihren eigenen Amtsrechten, daß es bei Aufhebung der Schulrepräsentation für sie etwas zu thun gegeben hätte (Phil. 2, 4; Röm. 12, 7). Bisher waren sie kraft ihres Pfarramtes Vorsitzende der Schulvorstände gewesen. Wenige Jahre nach jener Zeit erließ die königl. Regierung die Verordnung, daß dieses pfarramtliche Vorrecht aufgehoben sei, und jeder Schulvorstand selber seinen Vorsitzenden wählen könne. Noch mehr. Bisher hatten die Pfarrer als Vorsitzende der Schulvorstände zugleich die technische Lokalschulinspektion geführt. Jetzt ging auch dieses Vorrecht verloren, indem vom Ministerium bestimmt wurde, daß die Regierung bei Uebertragung der Lokalschulinspektion nicht mehr an das Pfarramt gebunden sei. Man sieht, die Nemesis für die Gleichgültigkeit gegen die Schulrechte der Familie war in raschem Vorrücken begriffen. Und doch ist dies erst der Anfang. Alle Schuld rächt sich auf Erden. Jene Nemesis wird schließlich alle ereilen, welche das natürliche und gottgeordnete Recht der Eltern in Schulsachen nicht respektieren und schützen wollen, — auch den Staat und die Kommunen samt der Kirche, wenn die Schulbehörde in der begonnenen Verdrängung der Familien aus der Schulverwaltung fortfährt, und die übrigen Faktoren dies gut heißen. Ein Schulwesen, das nicht nach Gerechtigkeit geordnet ist, bei dessen Verwaltung nur die drei größeren interessierten Korporationen mitwirken können, — ein solches Schulwesen kann unmöglich gesund bleiben. Mag es äußerlich noch so hübsch uniformiert und stattlich aussehen, im Innern ist doch der fressende Schade da, und er wird früher oder später auch deutlich genug zum Vorschein kommen.

Wir sagten oben, durch die Beseitigung der größeren Repräsentation sei die heimische Schulgemeinde-Institution einem Baume gleich geworden, der bereits halbwegs abgehauen ist, und bei dem es daher keines gar starken Stoßes mehr bedürfe, um ihn völlig zu Fall zu bringen. In dem bei der vorigen Landtagssession eingebrachten Schulgesetzentwurf des Ministers v. Goßler hat sich dieser Stoß auch schon

angekündigt. Nach diesem Gesetzentwurf sollten die echten Schulgemeinden mit Stumpf und Stiel ausgerottet, die Familien in Schulsachen mundtot gemacht werden. Wie die Zeitungen wissen wollten, hatte die Unterrichtskommission des Abgeordnetenhauses in ihrer Mehrheit auch bereits Ja und Amen dazu gesagt. So weit wären wir also gekommen! Da mußte der Urheber des Gesetzentwurfs plötzlich den Abschied nehmen, und sein Nachfolger zog die Vorlage einstweilen zurück. Ein merkwürdiger Zwischenfall! Wie der Gesetzentwurf aussehen mag, wenn er wieder zum Vorschein kommt, ist zur Zeit nur ein großes Fragezeichen. Daß der neue Minister nicht unter Juristenakten, sondern in der Schule des praktischen Lebens seine Karriere gemacht hat, dürfte für die Schulgemeindefrage nur günstig sein. Dazu erinnert sein Name an den in der preußischen Schulgeschichte rühmlichst bekannten Minister v. Zedlitz unter Friedrich dem Großen, der mit dem edlen pädagogischen Reformer Freiherrn v. Rochow auf Reckahn, dem Verfasser des ersten Volksschul-Lesebuchs, in lebhaftem Verkehr stand und für dessen Bestrebungen zur Hebung der Volksbildung sich angelegentlich interessierte. Hoffen wir darum einstweilen das Beste.*)

Erfreulicherweise hat sich bei der jüngsten Bedrohung der Schulgemeinde-Institution auch gezeigt, daß die niederrheinischen Schulgemeinden diesmal nicht so interesselos sind, als es bei dem oben erwähnten Vorgange scheinen konnte. Allerwärts regen sich die Schulvorstände und Hausväter, um vereint Petitionen zur Erhaltung der Familien-Schulrechte an das Ministerium und den Landtag einzusenden. Möge diesen Bemühungen der gewünschte Erfolg nicht fehlen!

Unsere geschichtliche Betrachtung ist zu Ende.

Sie hat gezeigt, wie am Niederrhein, inmitten einer wirtschaftlich selbständigen Bevölkerung und als Frucht der freiverfaßten Reformationskirche, die Schulgemeinde echter Art entstehen und sich entwickeln konnte, und wie dieselbe schon in der Zeit, wo Staat und Kommune noch nicht mithalfen, in auffallend hohem Maße als segenskräftig sich erwies. Nicht auf vormundschaftliche Anordnung der Landesregierung oder der Kirche trat sie ins Leben; sie ging vielmehr hervor aus dem eigenen Entschlusse der Hausväter, welche den Wert der Schulbildung erkannt hatten, aus dem Bewußtsein des Familienrechts und der erlangten Mündigkeit, — mit einem Wort: aus der Selbstbethätigung der Eltern in Erfüllung ihrer Erziehungspflicht. So ist also diese Institution von wahrhaft edler Herkunft, — und das so gewiß, als die Individual- wie die Social-Erziehung kein höheres Ziel kennt und kennen kann als die Erweckung der Selbstthätigkeit im Dienst der individuellen und socialen Pflichten. Daraus ergiebt sich ferner,

*) S. die Schlußbemerkung im Anhang.

daß die Schulgemeinde-Einrichtung, indem sie die Mitwirkung des Hauses bei der Schulverwaltung ermöglicht, fordert und organisiert, eben dadurch eine sociale Erziehungsanstalt für die Eltern selber wird, — und das so gewiß, als umgekehrt aus dem Nichtbekümmern und Nichtsthun nur Steigerung der Gleichgültigkeit und Unfähigkeit hervorgehen kann. Rechnet man zu dem allen hinzu, wie auf diesem Wege das Schulwesen auf eigenrechtlichen, also politisch und kirchlich neutralen Boden zu stehen kommt, so muß endlich klar werden, daß die Schulgemeinde-Institution in Wahrheit den Höhepunkt der Schulentwicklung bildet; daß demnach eine Landesregierung hinsichtlich der Schulverfassung kein höheres Ziel sich stellen kann, als überall solche Familien-Schulgenossenschaften ins Leben zu rufen; und jede vormundschaftliche Schulverwaltung gerade darin die Probe ihrer Meisterschaft zu suchen hätte, ob und wie weit es ihr gelungen wäre, dieses Ziel zu erreichen.

Aus dem reichen Ergebnis unserer geschichtlichen Rückschau seien einige Hauptgedanken in der Form von Merksätzen hervorgehoben.

1. Die Schulgemeinde ist ein Verband von Familien — auf Grund des Elternrechts — zur gemeinsamen Erziehung der Jugend.

   Die gemeinsame Erziehung bedingt, daß die betreffenden Familien in den wichtigsten Erziehungsgrundsätzen übereinstimmen, also vor allem gewissenseinig sein müssen.

2. Im Vergleich zur Kommunal- und zur Kirchengemeinde-Schule bezeichnet die Entstehung der Schulgemeinde den Höhepunkt der Schulentwicklung.

   Die beiden ersteren Formen sind nur unvollkommene Durchgangsstufen.

   Die zeitliche Reihenfolge der drei Formen stellt auch genau ihre Rangstufenfolge dar.

3. Nicht die kleine Einzel-Schulgemeinde, sondern ein größerer Schulgemeinde-Verband muß die Schullasten übernehmen, — also zunächst der innerhalb einer bürgerlichen Gemeinde.

   Diese Weise der Schulunterhaltung hat mithin lediglich den Sinn, daß die beteiligten Schulgemeinden zur gegenseitigen Unterstützung eine gemeinsame Schulkasse gegründet und die Verwaltung derselben der Kommunalbehörde übertragen haben.

   Der Letzteren können daher bei dieser Vereinbarung nur diejenigen Rechte der Schulgemeinden zufallen, welche sich auf die Verwaltung der Schulkasse beziehen; die übrigen Familienrechte verbleiben nach wie vor den einzelnen Schulgemeinden.

   (Daß der Kommune außerdem — gerade wie dem Staate, der Kirche und der Familie — auch eigentümliche Rechte bei der Schulverwaltung zustehen müssen, versteht sich von selbst.)

4. Die Schulgemeinde-Institution übt einen vielseitig erziehlichen Einfluß aus — beides, auf die Bevölkerung selbst wie auf den Lehrerstand, und wirkt dadurch auch wieder fördernd auf die amtliche, sociale und ökonomische Stellung des letzteren ein.
   a) Sie belebt in den Familien das Interesse für die Schulbildung und ihre Anstalten;
      sie regt in ihnen den freien Opfersinn an und wendet ihn der Schule zu;
      sie stärkt in ihnen das Bewußtsein des Familienrechts und der Mündigkeit;
      sie fördert das Geschick zur Selbstverwaltung; und endlich:
      sie ermöglicht und befördert ein gedeihliches Zusammenwirken von Schule und Haus.
   b) Sie sichert dem Schulamte die benötigte und ihm gebührende Achtung;
      sie wirkt nachhaltig fördernd auf die berufliche Tüchtigkeit, persönliche Ehrenhaftigkeit, standesgemäße Haltung, Besonnenheit und innere Selbständigkeit des Lehrerstandes;
      sie verhilft demselben, so weit in ihrer Macht steht, zu den ihm gebührenden Amts- und Standesrechten; und endlich:
      sie trägt in mehrfacher Weise zur Verbesserung seiner ökonomischen Lage bei.

Wie das alles auch der Schule in allen ihren Aufgaben zu gute kommen muß, sagt sich von selbst.

* * *

So viel zur allgemeinen Orientierung über die Schulgemeindefrage. Irre ich nicht, so wird der Leser schon aus diesem geschichtlichen Einleitungskapitel herausgefühlt haben, daß jene Frage zu den wichtigsten gehört, die es in der Theorie der Schulverfassung giebt. Die volle Bedeutung der Schulgemeinde kann jedoch erst dann ganz überblickt werden, wenn wir die socialen und pädagogischen Güter, welche diese Institution in sich birgt, der Reihe nach einzeln betrachten. Das soll in den sieben folgenden Kapiteln geschehen.

Anhang.

Zusatz-Bemerkung zu S. 52. — Nachdem das Vorstehende längst geschrieben war, ist jüngst der neue Volksschulgesetz-Entwurf des Ministers v. Zedlitz ans Licht getreten und dem Landtage vorgelegt worden. In der allgemeinen Vorberatung im Abgeordnetenhause haben die verschiedenen Parteien auch bereits zu demselben Stellung genommen und ihr Herz ausgeschüttet. Noch lebhafter ist dies in den politischen Parteiblättern geschehen und wird wohl noch eine geraume Zeit andauern. Die Leser werden vermutlich wünschen, daß auch hier schon vom Standpunkte dieser Schrift etwas über die veränderte Lage der Dinge gesagt werden möchte. Obwohl dies nicht zur Aufgabe des vorliegenden Kapitels gehört, so muß ich den Wunsch doch als berechtigt anerkennen. Ich will daher demselben entgegenkommen, so weit es in dem Rahmen einer Anmerkung und ohne Besorgnis vor Mißdeutungen in fremdem Interesse geschehen kann. Der Gesetz-Entwurf behandelt viele und verschiedenartige Stücke und bietet daher der Beurteilung viele Seiten dar. Ein Gesamturteil kann darum nur aus einer Prüfung der einzelnen Bestandteile und Seiten hervorgehen. Ich bin aber nicht gewohnt, ein Urteil abzugeben ohne Begründung. Man wolle daher hier noch nicht ein Urteil über Einzelheiten von mir verlangen, denn das kann erst in den folgenden Untersuchungskapiteln geschehen; noch weniger wolle man ein summarisches Urteil positiven Inhalts im Sinn und Stil der gewohnten Partei-Aussprüche erwarten. Es kann sich also hier nur darum handeln, den principiellen Standpunkt dieser Schrift gegenüber dem principiellen Standpunkte des neuen Gesetz-Entwurfs möglichst kenntlich zu machen. Das dürfte an dieser Stelle auch vollständig genügen.

Der Standpunkt der vorliegenden Schrift ist der der Pädagogik (d. i. der pädagogischen Wissenschaft) und der Ethik, insbesondere der Social-Ethik. Er hat also vorab, nämlich principiell, nichts zu thun weder mit der Politik, noch mit der Theologie, noch mit der Volkswirtschaftslehre u. s. w. Selbstverständlich heißt das nicht, bei der praktischen Ausgestaltung des Schulregiments auf gegebenem nationalen, kirchlichen ꝛc. Boden hätten Pädagogik und Ethik allein das Wort zu führen; im Gegenteil, hier haben eben die interessierten Gemeinschaften: Staat, Kirche, Kommune und Familie zu überlegen, wie das von der Pädagogik und Ethik Geforderte sich unter den gegebenen Umständen praktisch am besten ausführen läßt. Bevor dieselben an diese praktische Ueberlegung gehen können, muß also die Pädagogik (inkl. Ethik) über ihre principiellen Grundsätze sich klar sein, und jene Gemeinschaften müssen ausdrücklich fordern, daß die beiden genannten Wissenschaften jene Grundsätze vorher herausarbeiten und deren Richtigkeit auch überzeugend nachweisen können. Sind jene Grundsätze noch nicht herausgearbeitet oder kann ihre Richtigkeit nicht überzeugend nachgewiesen

werden, so tappt die praktische Ueberlegung im Dunkeln. Nun besitzen aber jene Grundsätze, gleichviel ob sie erforscht oder noch verborgen sind, absolute Geltung, — gerade wie die Naturgesetze, d. h. sie lassen sich nicht ungestraft, nicht ohne Schaden ignorieren oder verleugnen. Wenn z. B. jemand, wie pfiffig er auch sei, für irgend einen Zweck eine Maschine erdenken will, so kann er nicht wähnen, seine notorische Pfiffigkeit erlaube ihm, sich um die Gesetze der Physik nicht zu kümmern. Entweder er befolgt sie und zwar buchstäblich bis aufs Pünktchen, oder aber er hat soviel Schaden, als er sie thatsächlich — wissentlich oder unwissentlich — verletzt; und möglicherweise kann er sie derart verletzen, daß er überhaupt nichts Nutzbares zu stande bringt. Das gilt ohne allen Abzug auch auf dem Gebiete, wo Pädagogik und Ethik die Grundgesetze zu erforschen haben. Ob nun dieselben bis jetzt genügend erforscht sind oder nicht, und ob sie, soweit sie bereits erforscht wären, auch von den Faktoren der praktischen Gesetzgebung genügend gekannt sind oder nicht, — davon reden wir jetzt nicht; wovon wir reden, ist lediglich dies: soweit die wirklichen pädagogischen und ethischen Grundgesetze bei der Regelung des Schulwesens thatsächlich verletzt werden, soweit wird das Werk mit schweren Mängeln behaftet sein.

Die vorliegende Schrift hat sich nun die Aufgabe gestellt, die für die Regelung des Schulregiments gültigen principiellen Grundsätze der Pädagogik und Ethik zu finden und überzeugend darzulegen, damit der Leser in den Stand gesetzt sei, nunmehr ein eigenes, selbständiges Urteil über jeden dargebotenen Schulgesetz-Entwurf sich zu bilden und somit keines vorgesagten Urteils mehr bedarf. Die Untersuchung wird zunächst vorgenommen an der untersten, an der Lokalinstanz, d. i. an der Schulgemeinde. So war es dialektisch und didaktisch geboten: einmal, weil hier bei den einfachsten Verhältnissen alles am leichtesten verständlich gemacht werden kann; zum andern, weil die Schulgemeinde-Ordnung das Fundament der Schulverfassung ist, und zum dritten, weil die Uebertragung der hier geltenden Grundsätze auf die höheren Instanzen sich nun gleichsam von selber sagt.

Aus der Pädagogik und Ethik ergeben sich nun folgende principiellen Forderungen an die Schulverfassung:

1. Anerkennung des vollen Familienrechts — neben den Rechten des Staates, der Kirche und der Kommune;
2. Anerkennung der vollen Gewissensfreiheit in Erziehungssachen — also nicht nur für die bisher staatlich anerkannten Religionsgesellschaften, sondern für alle ohne Ausnahme, sofern sie sich vor der Staatsbehörde über ihre Moral und ihre Erziehungsgrundsätze befriedigend ausgewiesen haben. (Eine Religionsgesellschaft z. B., welche ihrerseits nicht die Gewissensfreiheit als moralische Forderung anerkennt, hat auch keinen Anspruch auf unbedingte Gewissensfreiheit in Erziehungssachen, sondern muß sich diejenige Einschränkung gefallen lassen, welche der Staat im Interesse des Ganzen für nötig findet!!)

Anhang.

Zusatz-Bemerkung zu S. 52. — Nachdem das Vorstehende längst geschrieben war, ist jüngst der neue Volksschulgesetz-Entwurf des Ministers v. Zedlitz ans Licht getreten und dem Landtage vorgelegt worden. In der allgemeinen Vorberatung im Abgeordnetenhause haben die verschiedenen Parteien auch bereits zu demselben Stellung genommen und ihr Herz ausgeschüttet. Noch lebhafter ist dies in den politischen Parteiblättern geschehen und wird wohl noch eine geraume Zeit andauern. Die Leser werden vermutlich wünschen, daß auch hier schon vom Standpunkte dieser Schrift etwas über die veränderte Lage der Dinge gesagt werden möchte. Obwohl dies nicht zur Aufgabe des vorliegenden Kapitels gehört, so muß ich den Wunsch doch als berechtigt anerkennen. Ich will daher demselben entgegenkommen, so weit es in dem Rahmen einer Anmerkung und ohne Besorgnis vor Mißdeutungen in fremdem Interesse geschehen kann. Der Gesetz-Entwurf behandelt viele und verschiedenartige Stücke und bietet daher der Beurteilung viele Seiten dar. Ein Gesamturteil kann darum nur aus einer Prüfung der einzelnen Bestandteile und Seiten hervorgehen. Ich bin aber nicht gewohnt, ein Urteil abzugeben ohne Begründung. Man wolle daher hier noch nicht ein Urteil über Einzelheiten von mir verlangen, denn das kann erst in den folgenden Untersuchungskapiteln geschehen; noch weniger wolle man ein summarisches Urteil positiven Inhalts im Sinn und Stil der gewohnten Partei-Aussprüche erwarten. Es kann sich also hier nur darum handeln, den principiellen Standpunkt dieser Schrift gegenüber dem principiellen Standpunkte des neuen Gesetz-Entwurfs möglichst kenntlich zu machen. Das dürfte an dieser Stelle auch vollständig genügen.

Der Standpunkt der vorliegenden Schrift ist der der Pädagogik (d. i. der pädagogischen Wissenschaft) und der Ethik, insbesondere der Social-Ethik. Er hat also vorab, nämlich principiell, nichts zu thun weder mit der Politik, noch mit der Theologie, noch mit der Volkswirtschaftslehre u. s. w. Selbstverständlich heißt das nicht, bei der praktischen Ausgestaltung des Schulregiments auf gegebenem nationalen, kirchlichen rc. Boden hätten Pädagogik und Ethik allein das Wort zu führen; im Gegenteil, hier haben eben die interessierten Gemeinschaften: Staat, Kirche, Kommune und Familie zu überlegen, wie das von der Pädagogik und Ethik Geforderte sich unter den gegebenen Umständen praktisch am besten ausführen läßt. Bevor dieselben an diese praktische Ueberlegung gehen können, muß also die Pädagogik (inkl. Ethik) über ihre principiellen Grundsätze sich klar sein, und jene Gemeinschaften müssen ausdrücklich fordern, daß die beiden genannten Wissenschaften jene Grundsätze vorher herausarbeiten und deren Richtigkeit auch überzeugend nachweisen können. Sind jene Grundsätze noch nicht herausgearbeitet oder kann ihre Richtigkeit nicht überzeugend nachgewiesen

werden, so tappt die praktische Ueberlegung im Dunkeln. Nun besitzen aber jene Grundsätze, gleichviel ob sie erforscht oder noch verborgen sind, absolute Geltung, — gerade wie die Naturgesetze, d. h. sie lassen sich nicht ungestraft, nicht ohne Schaden ignorieren oder verleugnen. Wenn z. B. jemand, wie pfiffig er auch sei, für irgend einen Zweck eine Maschine erdenken will, so kann er nicht wähnen, seine notorische Pfiffigkeit erlaube ihm, sich um die Gesetze der Physik nicht zu kümmern. Entweder er befolgt sie und zwar buchstäblich bis aufs Pünktchen, oder aber er hat soviel Schaden, als er sie thatsächlich — wissentlich oder unwissentlich — verletzt; und möglicherweise kann er sie derart verletzen, daß er überhaupt nichts Nutzbares zu stande bringt. Das gilt ohne allen Abzug auch auf dem Gebiete, wo Pädagogik und Ethik die Grundgesetze zu erforschen haben. Ob nun dieselben bis jetzt genügend erforscht sind oder nicht, und ob sie, soweit sie bereits erforscht wären, auch von den Faktoren der praktischen Gesetzgebung genügend gekannt sind oder nicht, — davon reden wir jetzt nicht; wovon wir reden, ist lediglich dies: soweit die wirklichen pädagogischen und ethischen Grundgesetze bei der Regelung des Schulwesens thatsächlich verletzt werden, soweit wird das Werk mit schweren Mängeln behaftet sein.

Die vorliegende Schrift hat sich nun die Aufgabe gestellt, die für die Regelung des Schulregiments gültigen principiellen Grundsätze der Pädagogik und Ethik zu finden und überzeugend darzulegen, damit der Leser in den Stand gesetzt sei, nunmehr ein eigenes, selbständiges Urteil über jeden dargebotenen Schulgesetz-Entwurf sich zu bilden und somit keines vorgesagten Urteils mehr bedarf. Die Untersuchung wird zunächst vorgenommen an der untersten, an der Lokalinstanz, d. i. an der Schulgemeinde. So war es dialektisch und didaktisch geboten: einmal, weil hier bei den einfachsten Verhältnissen alles am leichtesten verständlich gemacht werden kann; zum andern, weil die Schulgemeinde-Ordnung das Fundament der Schulverfassung ist, und zum dritten, weil die Uebertragung der hier geltenden Grundsätze auf die höheren Instanzen sich nun gleichsam von selber sagt.

Aus der Pädagogik und Ethik ergeben sich nun folgende principiellen Forderungen an die Schulverfassung:

1. Anerkennung des vollen Familienrechts — neben den Rechten des Staates, der Kirche und der Kommune;
2. Anerkennung der vollen Gewissensfreiheit in Erziehungssachen — also nicht nur für die bisher staatlich anerkannten Religionsgesellschaften, sondern für alle ohne Ausnahme, sofern sie sich vor der Staatsbehörde über ihre Moral und ihre Erziehungsgrundsätze befriedigend ausgewiesen haben. (Eine Religionsgesellschaft z. B., welche ihrerseits nicht die Gewissensfreiheit als moralische Forderung anerkennt, hat auch keinen Anspruch auf unbedingte Gewissensfreiheit in Erziehungssachen, sondern muß sich diejenige Einschränkung gefallen lassen, welche der Staat im Interesse des Ganzen für nötig findet!)

3. Volle Anerkennung der Vertretungsrechte, welche der pädagogischen Wissenschaft und dem Schulamte gebühren.
4. Durchführung des Selbstverwaltungsprincips und der Interessenvertretung in allen Verwaltungsinstanzen; — (also Abweisung der Bureaukratie, Hierarchie und Scholarchie (z. B. etwa Schulsynoden bloß aus Schulmännern bestehend).
5. Die Verwaltungseinrichtungen müssen geeignet sein, in allen Volkskreisen das Erziehungsinteresse zu wecken und zu pflegen.
6. Sie müssen in administrativer Hinsicht zweckmäßig sein.
7. Regelung des Verhältnisses zwischen Staat und Kirche auf dem Schulgebiete — lediglich auf Grund der vorgenannten sechs maßgebenden ethisch-pädagogischen Principien (!).*)

Will nun jemand (etwa ein Konservativer) sagen: diese Forderungen gingen ja im freiheitlichen Sinn noch weit über alles hinaus, was die liberalen Parteien bisher beantragt hätten, — so gebe ich das nicht bloß zu, sondern behaupte es sogar ausdrücklich selbst und habe es bereits seit mehr als 30 Jahren behauptet.

Will ein Zweiter (etwa ein Liberaler) sagen: diese Forderungen suchten ja alle berechtigten Interessen der Kirchen auf dem Schulgebiet möglichst zu wahren, — so gebe ich das wiederum nicht bloß zu, sondern behaupte es sogar selbst, — nämlich hinsichtlich derjenigen Religionsgemeinschaften, welche die obigen Grundsätze anerkennen (!).

Will ein Dritter (etwa ein Bureaukrat) sagen: mein Standpunkt weise zwar die Scholarchie ab, beanspruche also für die Vertreter der pädagogischen Wissenschaft und des Schulamtes weder das entscheidende und noch weniger das alleinige Wort, doch scheine mein Wunsch dahin zu gehen, daß bei den Beratungen über Schulangelegenheiten die Vertreter der pädagogischen Wissenschaft und des Schulamtes zuerst gehört werden möchten, — so erkläre ich wiederum ausdrücklich, daß das allerdings meine Ansicht ist, nämlich deshalb, weil dies im Interesse der Schule und aller beteiligten Gemeinschaften (Staat, Kirche rc.) liegt.

So der principielle Standpunkt der vorliegenden Schrift.

Nun der Standpunkt des Gesetzentwurfs.

Derselbe ist augenscheinlich in allen wichtigen Punkten nicht das Ergebnis einer principiellen Ueberlegung, sondern der gegebenen Zwangs-Umstände. Zu diesen Zwangsumständen gehört in erster Linie das unnatürlich verwickelte und verhaderte Verhältnis der politischen und kirchenpolitischen Parteien zu einander. Da kommen bei Beratung der Schulgesetzgebung im Abgeordnetenhause vier Standpunkte oder vier

*) Wie der Leser gemerkt haben wird, sind dies dieselbigen 7 Grundsätze, welche in den folgenden Kapiteln dieser Schrift einzeln betrachtet werden sollen, — nur in einer andern Reihenfolge. Hier stehen sie in der Reihenfolge, wie sie nacheinander ausgeführt (d. i. anerkannt und gesetzlich festgestellt) werden müssen; bei der untersuchenden Besprechung im Buche dagegen werden sie in der Reihenfolge vorgenommen, wie es mir behufs der Verständlichkeit und der Verständigung *am dienlichsten* schien.

Faktoren in Betracht: 1. die hochkirchlich-konservative Partei, 2. die kirchlich unbestimmte liberale Partei, 3. das kircheneinige Centrum, 4. die Staatsbeamtenschaft mit ihren bureaukratischen Neigungen. Bei der Schulgesetzfrage werden sie sich stets gruppieren — entweder zu 2 gegen 2, wo dann gar keine stützkräftige Majorität herauskommt, oder aber 3 gegen 1, was dann bei der Schulgesetzgebung immer heißt: die eine isolierte Minoritätspartei ist die liberale.

Was diese Sachlage für die Schule zu bedeuten hat, wenn es sich um wirkliche Reformen von Bedeutung handeln soll, brauche ich nicht zu sagen. Die unseligen Parteiverhältnisse haben also dem Minister von vornherein stark die Hände gebunden: für belangreiche Reformen hatte er, selbst wenn er sie wünschte, nur sehr beschränkten Spielraum. Wer hat das verschuldet? Die hochkirchlichen Konservativen sagen: die Liberalen mit ihrer Kirchenscheu sind schuld; die Liberalen sagen: die Konservativen mit ihrer Freiheitsscheu sind schuld. Dieses tragische Stück — ich meine zunächst den Hader zwischen Konservativen und Liberalen — spielt nun schon seit 44 Jahren oder ungefähr seit einem Jahrhundert und länger. Die Spielkosten hat vornehmlich die Schule und der Lehrerstand bezahlen müssen.

Nun kommt aber noch die Hauptzwangsfessel für den Minister hinzu. Das unnatürliche Parteiverhältnis zwischen den Konservativen und Liberalen hat bewirkt, daß das Centrum zu seiner jetzigen Stärke gelangt ist, und nun die ausschlaggebende Rolle in der gesamten Gesetzgebung des deutschen Reiches und des preußischen Staates zu spielen vermag. Kein einziges Gesetz kann zu stande kommen, es sei denn, daß das Centrum sein Placet dazu gegeben habe, und dieses Placet muß stets teuer erkauft werden. Die Zwickmühle in dem Spiel zwischen der preußisch-deutschen Krone und dem Vatikan ist — dank der konservativ-liberalen Verhaderung — fertig, und sie mahlt unbarmherzig weiter, bis die gewünschte Einschnürung des Staates und der protestantischen Kirche vollendet ist. Ob die Konservativen ängstlich wehklagen, oder die Liberalen in lauten Zornausbrüchen sich Luft machen, oder die Bureaukratie mit den Beinchen strampelt und beamtenmäßig erklärt: der edle preußische Staat darf und will nicht in dieser Zwangsjacke sein, — so hilft das alles nichts; damit wird auf dem Mühlenspiel-Brett kein einziges Steinchen anders gerückt. Die Zwickmühle arbeitet weiter.

Endlich hat das mehr als halbhundertjährige Verschleppen der Schulgesetzreform noch eine Verstärkung der Notlage geschaffen: die Regelung der Lehrerbesoldung verträgt keinen Aufschub mehr; keine Partei will für das Verschleppen noch länger verantwortlich sein, und so muß die Schulverfassungsfrage in Angriff genommen werden. (Warum eine separate Regelung der Lehrerbesoldung nicht im Interesse der Schulreform-Freunde und somit auch nicht im wahren Interesse des Lehrerstandes liegen kann, wird in Kap. V überzeugend bewiesen werden.)

So die gegebene Zwangslage.

Sollte nun die Aufstellung eines Schulgesetz-Entwurfes nicht von vornherein eine vergebliche Arbeit sein, so war dem Minister als erste Aufgabe dies aufgezwungen, mit dem ausschlaggebenden Centrum thunlichst sich abzufinden. Davon konnte ihn nichts dispensieren. Augenscheinlich hat er nun diese erste Zwangsaufgabe so lösen wollen, daß die protestantische Kirche ebenfalls zufriedengestellt werde, und hat zu diesem Ende die Wünsche der jüngsten evangelischen Generalsynode zum Leitstern genommen.

Natürlich mußte sich nun der Minister sagen, auf diesem Wege werde den Kirchen, zumal der ausnutzungsfähigen römischen Kirche, soviel Einfluß auf dem Schulgebiete eingeräumt, daß der staatliche Einfluß in bedenkliche Gefahr käme. Damit war ihm denn die zweite Aufgabe zugewiesen, die Stellung des Staates innerhalb der gegebenen Schranken möglichst zu verstärken. Er hat diese Aufgabe dadurch zu lösen versucht, daß der staatliche Schulregierungs-Apparat aufs äußerste konzentriert, d. i. noch bureaukratischer gestaltet wurde, als derselbe es ohnehin schon war.

Durch diese Maßregel entstand nun die dritte Aufgabe, die Freunde des Selbstverwaltungsprincips thunlichst mit jener bureaukratischen Konzentration auszusöhnen. Zu dem Ende wurde denn die Selbstverwaltung in den unteren Instanzen teils beibehalten, so weit sie bereits da war, teils etwas erweitert, und auch der untersten Instanz ein klein wenig freie Bewegung eingeräumt, die der v. Goßlersche Entwurf, unter dem Beifall der meisten Liberalen und unter Gutheißung der meisten Kirchlich-Konservativen, nicht hatte gestatten wollen.

Das sind die drei hervorstechendsten positiven Charakterzüge des v. Zedlitzschen Gesetzentwurfes. (Einen vierten Charakterzug negativer Art, der aber mehr verborgen liegt und den meisten Parteipolitikern nicht merkbar zu sein scheint, werden wir später kennen lernen.)

Wie man sieht, ist dieser Gesetz-Entwurf nicht das Resultat einer principiellen Ueberlegung, sondern einer Notlage, welche die protestantische Parteizerklüftung heraufbeschworen hatte. Die erste Aufgabe, die alles beherrscht, war durch die Notlage direkt aufgezwungen; die beiden andern Aufgaben waren nun von selbst gegeben. Der Herr v. Goßler hatte sich bereits an dem Verzweiflungsproblem versucht — freilich nicht gerade „genial“ — und darob den Ministerstuhl samt dem Gesetz-Entwurfe verloren. Der jetzige Minister hat das Zwangsproblem offenbar praktischer angefaßt; allein was hilft aller praktische Verstand bei einem Problem, das unter den gegebenen Zwangsumständen mit den Ratschlägen, welche die Bureaukratie und die kirchenpolitischen Parteien bisher zu liefern wußten, schlechterdings unlösbar ist?

So liegt denn ein Gesetz-Entwurf vor, der in jeder Beziehung an schweren Mängeln leidet, — schon hinsichtlich der von allen Parteien in den Vordergrund gestellten Aufgabe, das Verhältnis zwischen Staat und Kirche zu regeln, — vollends hinsichtlich der Ansprüche der Familie, der pädagogischen Wissenschaft, des Schulamts und des Lehrer-

standes. (Der v. Goßlersche Entwurf war zwar etwas anders, aber im ganzen nicht besser; speciell in betreff des Familienrechts sowie der Ansprüche der pädagogischen Wissenschaft, des Schulamts und des Lehrerstandes sogar entschieden schlechter, wie schon allein an der Vertretung des Schulamtes ziffermäßig nachgewiesen werden kann.)

Abgesehen von der gegebenen Zwangslage, woran nicht der Minister, sondern die nächstbeteiligten politischen Parteien selber die Schuld tragen, schreiben sich die Mängel des neuen Gesetz-Entwurfes vornehmlich her von einem Grundirrtum, worin seltsamerweise alle vier gesetzgeberischen Faktoren, — konservative und liberale Partei, Bureaukratie und Centrum — trotz alles ihres sonstigen Zankens vollkommen **einig** sind, den sie also dem Minister von vornherein einmütig vorgesagt haben. Es ist der, daß die Regelung des Verhältnisses zwischen Staat und Kirche auf dem Schulgebiet den Kern des ganzen Schulverfassungsproblems bilde — und zwar auch in dem Sinne, daß, wenn dieses Verhältnis geregelt sei, dann alles Uebrige sich gleichsam von selbst finde.

Infolge dieses gemeinsamen Grundirrtums schob sich nun der staatlich-kirchliche Streit dergestalt in den Vordergrund, daß alles Uebrige als eine pure Nebensache erscheint, um deswillen man sich nicht den Kopf zu zerbrechen brauche. Es fiel niemandem ein, selbst nicht einmal den Liberalen, sich zu fragen, ob denn am Ende die Sache sich nicht gerade umgekehrt verhalten könnte. Nun verhält sich aber in der That die Sache gerade umgekehrt. Wollte man die übrigen ideellen Anliegen, nämlich die der Familie, der pädagogischen Wissenschaft, des Schulamtes und des Lehrerstandes zuerst erledigen, und gelänge dieses auch nur annähernd gerecht und sachverständig, so würde sich finden, daß der alte Streit zwischen Staat und Kirche bereits im Wesentlichen mitgeregelt wäre und für den etwaigen kleinen Rest es keines Kopfzerbrechens bedürfe — wie geschrieben steht: Trachtet am ersten nach der Hauptsache, so wird euch das Nebensächliche von selbst zufallen.

Zu allem Unglück birgt jener gemeinsame Grundirrtum noch zwei andere Irrtümer in seinem Schoße. Bei der Regelung des Verhältnisses zwischen Staat und Kirche dreht sich der Streit bekanntlich vornehmlich um zwei Fragen: 1. ob Konfessionsschule, oder Simultanschule, 2. wie die Ansprüche des Staates und der Kirche innerhalb der Schul-Verwaltungsordnung abzugrenzen seien. — Hier liegt nun das Irrige darin, daß in beiden Fällen die Streitfrage falsch gestellt ist, und infolge dessen nun beide Fragen völlig unlösbar werden, sofern die Knoten wirklich nach Gerechtigkeit gelöst und nicht bloß zerhauen werden sollen. Nehmen wir die Streitfrage aus der Lehre von der Schuleinrichtung: ob Konfessionsschule, oder Simultanschule. Hier hat keine der streitenden Parteien sich jemals darauf besonnen, ob es denn nicht einen höheren (übergeordneten) Begriff als „konfessionell" und „simultan" gebe, der beiden Teilen gewähre, was sie mit Recht wünschen und verlangen können. Einen solchen höheren Begriff giebt es in der That; von ihm wird in Kap. IV dieser Schrift näher zu

reden sein. Aehnlich liegt die Sache bei dem 2. Streitpunkte, der in die Lehre vom Schulregiment gehört. Auch hier haben beide Parteien sich nicht besonnen, ob die Streitfrage nicht falsch formuliert sei, und ob es nicht einen höhern Standpunkt gebe, der die Gegensätze aussöhnen könne. Einen solchen höhern Standpunkt giebt es in der That, der sich aber nicht mit wenigen Worten unmißverständlich darlegen läßt. In Kap. VI dieser Schrift wird genauer davon die Rede sein.

Zu jenem Grundirrtum, welcher den alten Schulstreit zwischen Staat und Kirche in den Vordergrund schiebt und alle übrigen Anliegen, bei denen gerade die Lösung liegt, als pure Nebensachen behandelt, und zu den beiden Unterirrtümern, wonach man sich mit zwei falsch formulierten Streitfragen vergeblich abquälen muß — welche sämtlichen Irrtümer doch nicht zunächst dem Minister, sondern allen Parteien samt der regierenden Schulbeamtenschaft zur Last fallen, — kommt endlich noch ein Mißgeschick, was vermeidbar gewesen wäre. Bei der Ausarbeitung des Gesetz-Entwurfs hat nämlich der Minister, allem Augenschein nach, nur von solchen Personen technisch sich beraten lassen, welche selber in allen jenen Irrtümern befangen waren, dazu in erster Linie für die Befriedigung der kirchlichen Schul-Ansprüche sich interessierten, dagegen die Anliegen der Familie, der pädagogischen Wissenschaft, des Schulamtes und des Lehrerstandes entweder für etwas Nebensächliches hielten oder sie nur oberflächlich und von weitem kannten.

Durch alles dieses — die Zwickmühle des Centrums, die gemeinsamen Irrtümer aller Parteien, die separaten Irrtümer jeder Partei für sich, die einseitige technische Beratung des Ministers — ist der Gesetz-Entwurf vollständig erklärt. Er konnte nicht anders ausfallen.

Was nun? Wird die Nachrevision des Landtages etwas helfen? Diese Revision geschieht ja von denselben vier Faktoren, durch deren gemeinsame und separate Irrtümer die Zwangslage heraufbeschworen und der Gesetz-Entwurf so geworden ist, wie er ist. Sollte nun ihr Revidieren etwas von Belang ausrichten, so müßten sie ja allesamt damit anfangen, erst ihr eigenes Programm von jenen Irrtümern zu reinigen und nach den entgegengesetzten Wahrheiten sich umzusehen, um die man sich bisher nicht bekümmert hat. Ist Hoffnung vorhanden, daß dies geschehen werde, — gleichsam durch eine plötzliche Bekehrung innerhalb einiger Monate, sei es auch nur bei den Konservativen und den Liberalen? Ich sehe keine, nicht einmal bei den Liberalen, wo es doch zuerst denkbar wäre.

Gleichwohl ist es möglich, daß die sogenannte Revision in Gang und ein Volksschulgesetz zu stande kommt; ja es ist nicht bloß möglich, sondern höchst wahrscheinlich, denn die Zwickmühle mahlt unwiderstehlich und unbarmherzig weiter. Wie wird dann das revidierte Gesetz aussehen? Das läßt sich unschwer erraten, auch wenn es die Revision des v. Goßlerschen Entwurfs in der Unterrichts-Kommission nicht schon im Vorspiel gezeigt hätte. Dieser Entwurf war hinsichtlich der Anliegen der Familie, der pädagogischen Wissenschaft, des

Schulamtes und des Lehrerstandes noch beträchtlich schlechter als der jetzige neue; und doch wußte die Unterrichts-Kommission in dieser Beziehung so winzig wenig daran zu bessern, daß man nur sagen kann: dem „genialen“ Charakter der Vorlage durchaus entsprechend. Aller Wahrscheinlichkeit nach wird es bei dem neuen Gesetz-Entwurf nicht viel anders gehen. Man wird, trotz alles pathetischen Gelärms und Waffenrasselns in den Parteiblättern und -Versammlungen, gegenseitig etwas nachgeben, etliche unbequeme Spitzen abschleifen und dann Amen sagen und des „gelungenen Werks“ sich freuen. Wie nun das revidierte Gesetz auch aussehen mag, — soviel ist gewiß: den Löwenanteil des „gelungenen“ Werkes wird das Centrum bekommen; die wahren Schulfreunde und der Lehrerstand müssen ihre besten ideellen Hoffnungen für das nächste Viertel-Jahrhundert begraben; die evangelische Kirche muß ihren ohnehin mäßigen Gewinnanteil so teuer bezahlen, daß sie seiner schwerlich froh werden wird, da die weitverbreitete Mißstimmung im Lehrerstande gegen die Geistlichen durch das Geschehene nur noch zunehmen kann; und was für ein Gewinnanteil für die liberale Partei abfällt, das mag sie sich selber sagen. Kurz, der Ausgang wird der sein, den wir schon oben S. 2 des Vorwortes vorausgesagt haben: „Käme ja einmal ein neues Schulgesetz nach einem der beiden Parteirezepte (des konservativen oder des liberalen, oder nach einem Mischmasch aus beiden) zu stande, so würde der etwaige kleine Gewinn erkauft werden müssen durch Ertragung vieler alten, drückenden Uebelstände.“ Das Schulgesetz wäre ja da, allein die Schulreform wäre in eine unheimlich feste Sackgasse geraten. Denn wenn das ein halbes Jahrhundert lang durchzankte Schulgesetz endlich glücklich unter Dach gebracht ist, — welche Partei wird dann in den nächsten 25 Jahren noch an die Schulverfassungsfrage denken oder ein Wort davon hören mögen? Ruhebedürfnis, Ekel an dieser so reichlich zerkäuten Materie, Scham über die begangenen eigenen Fehler, Aerger ob dem armseligen Resultat, wachsende Nöte der socialen Wirren u. s. w. — das alles wird zusammenwirken, um die Schulverfassungsfrage in tiefes, tiefes Schweigen zu begraben.

Doch auch jetzt, in letzter Stunde, würde es möglich sein, das Schulverfassungsproblem aus seiner Sackgasse herauszubringen und nach Gerechtigkeit und in freiheitlichem Sinne zu lösen, — trotz der gewaltigen Macht des Centrums. Die oben genannten 7 ethisch-pädagogischen Principien weisen in ihrer Reihenfolge den Weg. Die Vorbedingung wäre nur, daß auf protestantischer Seite die Konservativen und die Liberalen beide vorab diejenigen Irrtümer, welche sie bisher gemein hatten, erkännten; daß ferner die Einen wirklich konservativ, nicht mehr bloß antiliberal dächten, und die Andern wirklich liberal, nicht mehr bloß anti-konservativ, — was dann auch einschließt, daß die Konservativen weniger freiheitsscheu und die Liberalen weniger kirchenscheu wären. Daß eine solche Sinnesänderung, sei es auch nur dem Anfange nach, in letzter Stunde noch eintreten könnte, — wer wollte das zu hoffen wagen, da sogar die fürchterliche Zwickmühle des Centrums und all die erlittenen

Demütigungen sie bis jetzt nicht haben zur Besinnung und Selbstprüfung bringen können? Doch bei der liberalen Partei möchte ich noch nicht alle Hoffnung aufgeben, da sie ja nicht, wie die konservative Partei, mit ihrem Namen sich verschworen hat, ihre alten Ansichten bis in Ewigkeit zu konservieren, und auch keine Geistlichkeit hinter ihr steht, die eine solche Unbußfertigkeit aus der heiligen Schrift rechtfertigen zu können meint. Also halten wir einstweilen noch das Hoffnungsrestchen fest; denn hüben wie drüben ist es ja eigentlich nur der Parteibann, der im Wege steht, nicht die innerste Gesinnung der leibhaftigen Personen.

Geschähe es aber, daß vorab wenigstens den Liberalen über ihre bisherigen Irrtümer die Augen aufgingen und dann durch ihr Beispiel allmählich auch den Konservativen samt der Geistlichkeit, — dann würden beide freilich wohl auch zu ihrer Entschuldigung sagen, daß ein großer Teil des Lehrerstandes an ihren zeitherigen Mißgriffen mit schuld sei. Leider müssen wir ihnen in dieser Anklage völlig recht geben. In der That haben nur zu viele Lehrer von lange her auf ein selbstständiges pädagogisches Denken in der Schulverfassungsfrage verzichtet und sind mit den politischen Parteien, hier mit den Konservativen, dort mit den Liberalen, durch dick und dünn gegangen; anstatt die betreffenden Politiker auf ihre hergebrachten pädagogischen Irrtümer aufmerksam zu machen, wie dieselben mit Recht erwarten konnten, haben sie im Gegenteil diese Irrtümer blindlings nachgebetet und jene dadurch in ihrer falschen Meinung bestärkt. So tragen diese Lehrer in hohem Maße mit schuld, daß die Schulverfassungsreform in die beängstigende Sackgasse geraten ist, worin sie jetzt steckt. Von anderer Seite sind diese Kollegen genugsam gewarnt worden. Schon in vormärzlicher Zeit, in den 40er Jahren, namentlich von unserm bergischen, frühverstorbenen Landsmann Dr. Mager, damals noch Professor am Gymnasium in Aarau, durch eine Reihe von Abhandlungen in seiner „Pädagogischen Revue" (1840 bis 1848), worin die Schulverfassungsfrage zum ersten Mal in streng wissenschaftlicher Form und in freiheitlichem Sinn behandelt wurde. Mager hat zwar das Problem nicht völlig gelöst, er war noch am Suchen, und mußte schon in seinem 40. Jahre die Feder niederlegen; aber seine Leistungen genügten vollständig, um das pädagogische Denken aus dem Banne der traditionellen politischen und theologisch-kirchlichen Irrtümer zu befreien. Weiter sind jene eingebannten Lehrer unausgesetzt gewarnt worden seit mehr als 30 Jahren durch ihre Kollegen am Niederrhein, durch meine verschiedenen Schulverfassungsschriften, und durch Professor Ziller und Direktor Dr. Barth in Leipzig. Doch alle diese Warnstimmen verhallten dort oder wurden meistens nicht einmal beachtet; der Parteibann war zu stark. „Es ist also gewandt." Schule, Pädagogik und Lehrerstand müssen ihre Last tragen. Denen, die nicht haben hören wollen, werden wohl die Augen erst aufgehen, wenn sie ihnen übergehen.

II. Das Familienrecht.

> Denn Recht muß doch Recht bleiben,
> Und dem werden alle frommen Herzen zufallen.
> Ps. 94, 15.

Die Kinder gehören zunächst den Eltern, sind zunächst ihnen auf die Seele gebunden. So weist es die Natur; so will es auch die moralische und gesellschaftliche Ordnung. Damit sind den Eltern auch bestimmte Pflichten auferlegt: sie haben für die leibliche und geistige Pflege ihrer Kinder zu sorgen, also für Nahrung, Kleidung u. s. w. und für die Erziehung. Diese Pflichten nimmt ihnen niemand ab — so lange es nicht nach dem Sinn der Socialdemokratie geht — weder die Kommune, noch die Kirche, noch der Staat. Wohl aber können und sollen diese Gemeinschaften die Familie in ihrer Erziehungsaufgabe unterstützen, namentlich dadurch, daß sie gute Schulen beschaffen helfen, wie sie das mehr oder weniger ja auch bisher gethan haben. So weit nun die Pflichten der Eltern gehen, von ihnen anerkannt und ausgeübt werden, so weit gehen auch ihre Rechte. Und so wenig es jemandem einfällt, den Eltern ihre Erziehungspflichten abnehmen zu wollen, ebenso wenig kann jemand befugt sein, denselben ihre Erziehungsrechte zu beschränken oder gar zu rauben. Diese unveräußerlichen Rechte der Eltern hinsichtlich der Erziehung ihrer Kinder und zwar speciell bezüglich der Schulerziehung, — das ist das Familienrecht, von dem hier näher die Rede sein soll.

Wie bereits erwähnt, sind an der Erziehung der Jugend außer der Familie auch der Staat, die Kirche und die bürgerliche Gemeinde interessiert. Denn weil die Kinder, wenn sie erwachsen sind, als selbständige Mitglieder in diese Gemeinschaften eintreten, so müssen diese Korporationen wünschen, daß die Kinder so erzogen werden, daß sie sich später als brauchbare und würdige Mitglieder erweisen. Aus dem Interesse, welches jede dieser vier Gemeinschaften an der Jugenderziehung hat, folgt, daß sie auch verpflichtet ist, an der Pflege der Schule mitzuhelfen, und aus dieser Mithilfe folgt weiter, daß sie auch berechtigt sein muß, bei der Verwaltung der Schule mitzuwirken. Kurz, aus dem Interesse folgen Pflichten, und aus den Pflichten folgen Rechte.

Die Beteiligung aller vier Interessenten an der Pflege und Verwaltung der Schule ist aber auch um dieser selbst willen wünschenswert; indem bei dem Zusammenwirken so vieler Kräfte zu hoffen steht, daß es an den nötigen Mitteln zur Unterhaltung der Schule, wie an der nötigen Einsicht zur Verwaltung derselben nicht fehlen werde.

Es ist klar, daß das Interesse, welches jede der vier beteiligten Gemeinschaften an der Schule hat, sich nach dem besonderen Zwecke richtet, welchem jede Korporation dient. Der Kirche liegt vornehmlich die Gesinnungsbildung, die ethisch-religiöse Seite der Erziehung am Herzen; der bürgerlichen Gemeinde hauptsächlich die Ausrüstung für das wirtschaftliche Leben; dem Staate die Kultur im allgemeinen und speciell im Blick auf das politisch-gesellschaftliche Leben.

Das Interesse der Familie an der Schule unterscheidet sich von dem jener drei Gemeinschaften sehr bedeutend. Diese letzteren fassen nämlich immer nur eine besondere Seite, einen Teil der Schulerziehung ins Auge. Die Familie dagegen, wofern sie sich ihrer Erziehungspflicht klar bewußt ist, muß die ganze Erziehungsaufgabe bedenken, ihr muß die ganze Persönlichkeit des Kindes am Herzen liegen. Jene drei Korporationen sind also nur Teilinteressenten; die Familie hingegen ist Vollinteressent, d. h. das Familieninteresse schließt die Teilinteressen des Staates, der Kirche und der bürgerlichen Gemeinde als Bestandteile in sich.

Aehnlich verhält es sich mit dem Recht der Familie an der Schule im Vergleich zu dem Rechte der drei anderen Gemeinschaften. Nicht Staat, Kirche und bürgerliche Gemeinde sorgen für den leiblichen Unterhalt der Kinder in Nahrung, Kleidung, Wohnung u. s. w., sondern diese Pflicht ruht lediglich und ganz auf der Familie. Und da der Geist mehr ist als der Leib, so müssen die Eltern noch viel lebhafter die Pflicht fühlen, für die Geistespflege, für Unterricht und Erziehung zu sorgen. Weder der Staat, noch die Kirche, noch die bürgerliche Gemeinde, sondern die Familie ist es, welche das volle Weh zu tragen hat, wenn die Erziehung mißrät. Jene drei Gemeinschaften nehmen ihr von diesem Leid nichts ab und können es nicht.

Wohl besitzen Staat, Kirche und bürgerliche Gemeinde, weil sie ein Interesse an dem Gelingen der Erziehung haben, ebenfalls Rechte an der Schule, — vorausgesetzt, daß sie dementsprechend auch zur Unterhaltung und Pflege derselben beitragen. Aber wie das pädagogische Interesse der Familie für sich allein mindestens ebenso schwer wiegt, als die Teilinteressen der drei anderen Korporationen zusammen, so muß auch das Recht der Familie an der Schule mindestens ebensoviel gelten, als die Rechte jener drei Gemeinschaften zusammen genommen. Es steht darum fest: So lange die Kinder den Eltern gehören, und so lange die Eltern es sind, welche die Sorgen und Kosten der leiblichen und geistigen Pflege, samt den schlimmen Folgen einer vielleicht mißlungenen Erziehung zu tragen haben, so lange wird

der Familie bei der Erziehung die erste und Hauptstimme gebühren. Durch die Rechte der drei Teilinteressenten wird freilich das Recht der Familie beschränkt, trotzdem aber bleibt die Familie der erste, der Vollinteressent. Wie weit die Rechte jeder der vier Gemeinschaften gehen dürfen, darüber bedarf es einer Verständigung der Beteiligten; jedenfalls müssen die verschiedenen Ansprüche so geregelt werden, daß die Familie bei der Schulverwaltung in angemessener Weise mitberaten und mitwirken kann.*)

Sollen nun die Interessen der Familie bei der Schulerziehung und die daraus fließenden Pflichten und Rechte voll und ganz zur Bethätigung kommen, so muß jede Schulanstalt ihre besondere Schulgemeinde besitzen, d. i. sie muß getragen sein von einem Verbande von Familien, welche sich zur gemeinsamen Schulerziehung ihrer Kinder vereinigt haben. Da nun diese Erziehung eine gemeinsame sein soll, so müssen die verbundenen Familien in den wichtigsten Erziehungsgrundsätzen, namentlich in religiöser Hinsicht, einig sein. Das ist die rechte Schulgemeinde: sie erbaut sich aus Familien, bezweckt die gemeinsame Schulerziehung der Jugend und hat einen bestimmten ethisch-religiösen Charakter. Denselben Charakter hat demgemäß auch die ihr gehörende Schule.

So die Grundlage.

Es gilt nun, die Schulgemeinde so zu organisieren, daß nicht nur die ihr zugewiesenen Pflichten und Rechte gut zur Ausführung kommen können, sondern auch das Interesse der Familien an der Schule wach und rege erhalten werde. Eine Organisation, welche einen dieser Zwecke unberücksichtigt läßt, kann nicht die richtige sein.

Unter den Obliegenheiten, welche den einzusetzenden Organen anvertraut werden müssen, nimmt die Mitwirkung bei der Wahl der Lehrpersonen ohne Zweifel die erste Stelle ein. Sie bildet gleichsam den Anfang, den ersten Akt ihres Sorgens und Zusehens. Geschieht hier ein Mißgriff, so läßt sich derselbe durch kein Mittel wieder gut machen, weil ja beim Unterricht und noch mehr bei der Erziehung der rechte Erfolg vornehmlich von der Persönlichkeit des Lehrers abhängt. Zudem erfordert seine ganze Wirksamkeit, daß man ihm mit Vertrauen entgegenkomme. Bei manchen anderen Berufsarten ist das weniger nötig. Soll z. B. in einer Gemeinde ein neuer Postmeister angestellt werden, so kommt es bei der Behörde gar nicht in Frage, ob der in Aussicht genommene Beamte von dem beteiligten Publikum schon gekannt sei und auf Vertrauen rechnen könne. Darum kann er von der Behörde lediglich nach ihrem eigenen Ermessen ernannt

*) Beim Staate kommt natürlich noch eine besondere Gerechtsame hinzu, nämlich deshalb, weil er — juristisch ausgedrückt — „der Träger der socialen Gewalt“, der Beschützer und Schiedsrichter aller unter seiner Obhut lebenden verschiedenartigen Gemeinschaften ist und sein soll. Darum gebührt ihm im Schulwesen, bei dem er ohnehin als korporativer Mitinteressent beteiligt, das Recht der leitenden Oberaufsicht.

werden. Ganz anders liegt die Sache, wenn ein Pfarrer oder ein Bürgermeister ihren Beruf antreten. Ihre Wirksamkeit kann nur dann von Segen sein, wenn die Gemeinde ihnen volles Vertrauen entgegenbringt. Ihre Aemter sind eben Vertrauensämter. Darum dürfen diese Beamten nicht einseitig von der Behörde ernannt, sondern sie müssen von den betreffenden Gemeinschaften gewählt werden. Wie diese beiden Aemter, so ist auch der Schuldienst ein Vertrauensamt. Wollte nun allein die staatliche, oder die kirchliche, oder die kommunale Behörde den Lehrer ernennen, so wäre das für die Schulgemeinde wie für den Lehrer selbst vom Uebel. Die Gemeinde würde ihn mit Gleichgültigkeit, ohne jede Teilnahme, vielleicht sogar mit Widerwillen aufnehmen, und der Lehrer müßte sich, den günstigsten Fall vorausgesetzt, das für seine erziehliche und unterrichtliche Thätigkeit so unentbehrliche Vertrauen erst langsam und vielleicht im Kampfe mit mancherlei Hindernissen erwerben. Die Organe der Schulgemeinde können also unter keinen Umständen darauf verzichten, bei der Berufung der Lehrer mitzuwirken.

Von den sonstigen Obliegenheiten der Schulgemeindeorgane, die im dritten Kapitel näher zur Sprache kommen, seien hier noch erwähnt:

die Mitsorge für die Unterhaltung und äußere Pflege der Schule, — soweit diese Pflicht nicht einem größeren Schulgemeindeverbande obliegt;

die allgemeine (nichttechnische) Aufsicht über die Schule; (für die technische Aufsicht sind besonders qualifizierte Personen erforderlich);

die Sorge für regelmäßigen Schulbesuch und für einmütiges Zusammenwirken von Schule und Haus;

die öffentliche Sittenaufsicht über die Jugend außerhalb der Schule in Verbindung mit den Lehrern;

die rechtliche Vertretung der Schulgemeinde und Schule.

Faßt man diese geschäftlichen Verrichtungen ins Auge, so ist leicht zu erkennen, daß sie doppelter Art sind:

1. laufende Geschäfte, bei welchen es darauf ankommt, daß sie schnell und pünktlich ausgeführt werden;
2. solche Angelegenheiten, wie z. B. die Lehrerwahl, welche nur in größeren Zwischenräumen vorkommen, aber von besonderer Wichtigkeit sind und darum eine reifliche Ueberlegung nötig machen.

Damit ist gewiesen, daß auch zweierlei Verwaltungsorgane nötig sind:

1. ein kleineres Kollegium für die laufenden Geschäfte: der Schulvorstand oder engere Ausschuß;
2. ein größeres Kollegium, welches, mit dem Schulvorstande vereint, die wichtigeren und seltener vorkommenden Angelegenheiten zu erledigen hat: die Schulrepräsentation.

Der Schulvorstand mag bestehen aus zwei bis drei Familienvätern, welche von der Schulrepräsentation zu wählen sind, einem Vertreter der bürgerlichen Gemeinde, einem Pfarrer als Vertreter der

kirchlichen Gemeinde und dem Lehrer resp. Hauptlehrer als Vertreter des Schulamts.

Die Schulrepräsentation mag bestehen — je nach der Größe des Schulbezirks — etwa aus sechs bis zwölf Familienvätern.*)

Es ist zuweilen empfohlen worden, die Schulrepräsentation fallen zu lassen und dafür den Schulvorstand aus desto mehr Mitgliedern zusammenzusetzen. Das wäre ein großer Mißgriff. Der Schulvorstand müßte dann alles in allem sein. Das ist aber nichts anderes, als wenn das Federmesser zugleich Brotmesser, oder das Brotmesser zugleich Rasiermesser sein sollte. „Eins für eins", hat schon Aristoteles geraten. Darum bilde man für die laufenden Geschäfte einen engeren Ausschuß von möglichst geringer Mitgliederzahl und dagegen für die wichtigeren und seltener vorkommenden Angelegenheiten ein größeres Kollegium, das dann den Schulvorstand ergänzt. Ein Schulvorstand, der beiderlei Obliegenheiten besorgen soll, wird weder dem einen noch dem andern Zwecke recht dienen. Denn wenn er mehr Glieder zählt, als die laufenden Geschäfte erfordern, so wird jedes überzählige Glied zum fünften Rad am Wagen; und da er doch nicht aus so vielen Personen bestehen kann, als zur rechten Vertrauensvertretung der Schulgemeinde erforderlich ist, so trägt er mehr den Charakter eines vormundschaftlichen Patronats als einer wirklichen Repräsentation. Das hat dann weiter die schlimme Folge, daß die Schulgemeinde, weil man sie nicht genug zur thätigen Teilnahme heranzieht, immer gleichgültiger gegen die Schule wird. Dieser letztere Gesichtspunkt würde die Errichtung einer größeren Repräsentation auch dann rechtfertigen, wenn der kleine Schulvorstand allein alle Geschäfte besorgen könnte, was aber eben nicht der Fall ist. Für die Zweckmäßigkeit solcher Doppelkollegien spricht ferner, daß diese Einrichtung sich auch bei der bürgerlichen und bei der kirchlichen Gemeinde findet: dort der Magistrat (Bürgermeister und Beigeordnete) als Verwaltungs- und die Gemeindeverordneten als Beratungskollegium; hier das Presbyterium als Verwaltungs- und die Repräsentation als Beratungskollegium. — Es dürfte somit klar sein, daß für die Besorgung alles dessen, was zur lokalen Verwaltung und Pflege der Schule gehört, keine bessere Einrichtung erdacht werden kann, als die Gründung besonderer Schulgemeinden mit der vorbeschriebenen Organisation.

Diese Einrichtung ist übrigens, wie das erste Kapitel gezeigt hat, keineswegs etwas neu Erdachtes, sondern dieselbe hat im Bergischen und am ganzen Niederrhein auf evangelischem Boden seit langem bestanden und sich bewährt.

Um das Wesen der Schulgemeinde und ihre Bedeutung für das

*) Wie die Mitglieder der Schulrepräsentation berufen werden sollen, ob durch Urwahlen der Schulgemeinde oder aber etwa zu je einem Drittel durch die Schulgemeinde, den Vorstand der kirchlichen Gemeinde und den Vorstand der bürgerlichen Gemeinde, ist eine Specialfrage, die uns hier nicht weiter beschäftigen kann.

werden. Ganz anders liegt die Sache, wenn ein Pfarrer oder ein Bürgermeister ihren Beruf antreten. Ihre Wirksamkeit kann nur dann von Segen sein, wenn die Gemeinde ihnen volles Vertrauen entgegenbringt. Ihre Aemter sind eben Vertrauensämter. Darum dürfen diese Beamten nicht einseitig von der Behörde ernannt, sondern sie müssen von den betreffenden Gemeinschaften gewählt werden. Wie diese beiden Aemter, so ist auch der Schuldienst ein Vertrauensamt. Wollte nun allein die staatliche, oder die kirchliche, oder die kommunale Behörde den Lehrer ernennen, so wäre das für die Schulgemeinde wie für den Lehrer selbst vom Uebel. Die Gemeinde würde ihn mit Gleichgültigkeit, ohne jede Teilnahme, vielleicht sogar mit Widerwillen aufnehmen, und der Lehrer müßte sich, den günstigsten Fall vorausgesetzt, das für seine erziehliche und unterrichtliche Thätigkeit so unentbehrliche Vertrauen erst langsam und vielleicht im Kampfe mit mancherlei Hindernissen erwerben. Die Organe der Schulgemeinde können also unter keinen Umständen darauf verzichten, bei der Berufung der Lehrer mitzuwirken.

Von den sonstigen Obliegenheiten der Schulgemeindeorgane, die im dritten Kapitel näher zur Sprache kommen, seien hier noch erwähnt:

die Mitsorge für die Unterhaltung und äußere Pflege der Schule, — soweit diese Pflicht nicht einem größeren Schulgemeindeverbande obliegt;

die allgemeine (nichttechnische) Aufsicht über die Schule; (für die technische Aufsicht sind besonders qualifizierte Personen erforderlich);

die Sorge für regelmäßigen Schulbesuch und für einmütiges Zusammenwirken von Schule und Haus;

die öffentliche Sittenaufsicht über die Jugend außerhalb der Schule in Verbindung mit den Lehrern;

die rechtliche Vertretung der Schulgemeinde und Schule.

Faßt man diese geschäftlichen Verrichtungen ins Auge, so ist leicht zu erkennen, daß sie doppelter Art sind:

1. laufende Geschäfte, bei welchen es darauf ankommt, daß sie schnell und pünktlich ausgeführt werden;
2. solche Angelegenheiten, wie z. B. die Lehrerwahl, welche nur in größeren Zwischenräumen vorkommen, aber von besonderer Wichtigkeit sind und darum eine reifliche Ueberlegung nötig machen.

Damit ist gewiesen, daß auch zweierlei Verwaltungsorgane nötig sind:

1. ein kleineres Kollegium für die laufenden Geschäfte: der Schulvorstand oder engere Ausschuß;
2. ein größeres Kollegium, welches, mit dem Schulvorstande vereint, die wichtigeren und seltener vorkommenden Angelegenheiten zu erledigen hat: die Schulrepräsentation.

Der Schulvorstand mag bestehen aus zwei bis drei Familienvätern, welche von der Schulrepräsentation zu wählen sind, einem Vertreter der bürgerlichen Gemeinde, einem Pfarrer als Vertreter der

kirchlichen Gemeinde und dem Lehrer resp. Hauptlehrer als Vertreter des Schulamts.

Die Schulrepräsentation mag bestehen — je nach der Größe des Schulbezirks — etwa aus sechs bis zwölf Familienvätern.*)

Es ist zuweilen empfohlen worden, die Schulrepräsentation fallen zu lassen und dafür den Schulvorstand aus desto mehr Mitgliedern zusammenzusetzen. Das wäre ein großer Mißgriff. Der Schulvorstand müßte dann alles in allem sein. Das ist aber nichts anderes, als wenn das Federmesser zugleich Brotmesser, oder das Brotmesser zugleich Rasiermesser sein sollte. „Eins für eins", hat schon Aristoteles geraten. Darum bilde man für die laufenden Geschäfte einen engeren Ausschuß von möglichst geringer Mitgliederzahl und dagegen für die wichtigeren und seltener vorkommenden Angelegenheiten ein größeres Kollegium, das dann den Schulvorstand ergänzt. Ein Schulvorstand, der beiderlei Obliegenheiten besorgen soll, wird weder dem einen noch dem andern Zwecke recht dienen. Denn wenn er mehr Glieder zählt, als die laufenden Geschäfte erfordern, so wird jedes überzählige Glied zum fünften Rad am Wagen; und da er doch nicht aus so vielen Personen bestehen kann, als zur rechten Vertrauensvertretung der Schulgemeinde erforderlich ist, so trägt er mehr den Charakter eines vormundschaftlichen Patronats als einer wirklichen Repräsentation. Das hat dann weiter die schlimme Folge, daß die Schulgemeinde, weil man sie nicht genug zur thätigen Teilnahme heranzieht, immer gleichgültiger gegen die Schule wird. Dieser letztere Gesichtspunkt würde die Errichtung einer größeren Repräsentation auch dann rechtfertigen, wenn der kleine Schulvorstand allein alle Geschäfte besorgen könnte, was aber eben nicht der Fall ist. Für die Zweckmäßigkeit solcher Doppelkollegien spricht ferner, daß diese Einrichtung sich auch bei der bürgerlichen und bei der kirchlichen Gemeinde findet: dort der Magistrat (Bürgermeister und Beigeordnete) als Verwaltungs- und die Gemeindeverordneten als Beratungskollegium; hier das Presbyterium als Verwaltungs- und die Repräsentation als Beratungskollegium. — Es dürfte somit klar sein, daß für die Besorgung alles dessen, was zur lokalen Verwaltung und Pflege der Schule gehört, keine bessere Einrichtung erdacht werden kann, als die Gründung besonderer Schulgemeinden mit der vorbeschriebenen Organisation.

Diese Einrichtung ist übrigens, wie das erste Kapitel gezeigt hat, keineswegs etwas neu Erdachtes, sondern dieselbe hat im Bergischen und am ganzen Niederrhein auf evangelischem Boden seit langem bestanden und sich bewährt.

Um das Wesen der Schulgemeinde und ihre Bedeutung für das

*) Wie die Mitglieder der Schulrepräsentation berufen werden sollen, ob durch Urwahlen der Schulgemeinde oder aber etwa zu je einem Drittel durch die Schulgemeinde, den Vorstand der kirchlichen Gemeinde und den Vorstand der bürgerlichen Gemeinde, ist eine Specialfrage, die uns hier nicht weiter beschäftigen kann.

Familienrecht noch klarer hervortreten zu lassen, wollen wir drei irrtümliche Ansichten vergleichend daneben halten.

In kirchlichen Kreisen hört man nicht selten die Meinung aussprechen, die Kirchengemeinde solle zugleich Schulgemeinde sein. Ein besonderer Schulvorstand sei deshalb überflüssig, das Presbyterium könne dessen Obliegenheiten ebenso gut wahrnehmen.

Die Vertreter dieser Ansicht übersehen zunächst, daß damit dem Presbyterium eine nicht unerhebliche Mehrarbeit aufgebürdet würde: dasselbe müßte ja neben den kirchlichen Angelegenheiten, mit denen es doch schon genug zu thun hat, auch noch die Schulsachen erledigen. Sodann wird nicht bedacht, daß Schule und Schulverwaltung es mit Aufgaben zu thun haben, welche, abgesehen von der sittlich-religiösen Seite der Erziehung, einer religiösen Körperschaft beruflich fremd sind. Endlich, und das ist das Entscheidende, lassen sie auch außer acht, daß durch diese Einrichtung das Familienrecht schwer geschädigt oder vielmehr vernichtet würde. Bei der Wahl des Presbyteriums kann doch eigentlich nur in Frage kommen, ob die vorgeschlagenen Kandidaten für ihr Amt als Kirchenamt geeignet sind; ob sie auch, was bei einer Schulvorstandswahl allein maßgebend wäre, besonderes Interesse und Verständnis für die Schule haben, wird ganz in den Hintergrund treten, und es wäre Zufall, wenn beides vorhanden ist. Das Familienrecht kommt also nicht vollständig zur Bethätigung; es ist vielmehr mit den kirchlichen Rechten der Gemeindeglieder verwachsen und wird vom Kirchenvorstand vormundschaftlich vertreten, kurz, die Kirche wäre dann Vormund oder Patron der Familie in Schulsachen. Daß es aber ein Unterschied ist, ob einer sich selbst vertritt oder durch andere vormundschaftlich vertreten wird, das haben wir an einer andern Stelle deutlich vor Augen. Man denke nur an den Bauernstand, der zur Zeit der alten Reichsstände durch den Adel vertreten wurde. Wie es diesen Bevormundeten dabei ergangen, ist aus der Geschichte genugsam bekannt. Oder man frage unsre kirchlichen Gemeinden, ob sie gesonnen seien, das Recht der Pfarrerwahl, wie es anderwärts vielfach der Fall war und zum Teil vielleicht noch ist, den adeligen Patronen oder dem bürgerlichen Magistrat zu überlassen. So wenig die kirchlichen Vertretungen sich dieses Recht nehmen lassen werden, ebenso wenig kann die Schulgemeinde auf ihre Rechte an der Schule verzichten.

Eine zweite, nicht minder verkehrte Ansicht will die bürgerliche Gemeinde zur Schulgemeinde machen. In den Städten der östlichen Provinzen besteht diese Einrichtung bisher, und der von Goßlersche Schulgesetzentwurf wollte dieselbe allgemein einführen. Was vorhin über die Kirchengemeinde gesagt wurde, gilt auch von der bürgerlichen Gemeinde, wenn sie zugleich Schulgemeinde sein soll. Beginnen wir mit dem Entscheidenden: Wie dort, so ist auch hier, bei der kommunalen Schulverwaltung, die Familie entmündigt. War dort das Presbyterium der Patron der Familie, so ist es jetzt der Vorstand der

bürgerlichen Gemeinde. Die Schulgemeinde hat dann kein eigenes Organ mehr, was eigens von den Hausvätern gewählt ist und zwar lediglich zur Wahrung der Familienpflichten und -rechte bei der Schulerziehung, sondern jetzt soll der bürgerliche Gemeindevorstand diese Pflichten und Rechte der Familien neben seinen andern Obliegenheiten mitvertreten. Ferner: Wie dort die Kirchengemeinde für die bürgerlichen Schulaufgaben keinen Beruf hat, so übernimmt hier die Kommune die Sorge auch für die religiöse Erziehung, wozu sie ebenfalls keinen Beruf hat. Die Familie dagegen hat beruflich alle Seiten der Erziehung zu bedenken, und darum ist der Familienverband, und nur er, die rechte Schulgemeinde. Wie dort das Presbyterium, so hat auch hier der bürgerliche Gemeindevorstand mit den eigenen Obliegenheiten genug zu thun; die Schulangelegenheiten würden eine erhebliche Mehrbelastung verursachen. Freilich wird deshalb der Gemeindevorstand die Schulverwaltung nicht selbst in die Hand nehmen, sondern dafür eine besondere Kommission (Schuldeputation, Kommunalschulvorstand) ernennen. Gesetzt nun, die Mitglieder dieser Schuldeputation würden darnach ausgewählt, ob sie Interesse und Verständnis für die Volksschul-Angelegenheiten hätten, so sind sie doch nicht von dem Vollinteressenten der Schule, von den Familien, gewählt, sondern von dem bürgerlichen Gemeinderat, der seinerseits zunächst im Blick auf bürgerliche Angelegenheiten gewählt ist, nicht aber im Blick auf die Schulangelegenheiten. Kurz: diese Schuldeputation ist nicht der wahre Vertreter der Familie in Schulsachen, sondern ein Vormund, genauer, der Stellvertreter des eigentlichen Vormundes, der Gemeindebehörde.

Nach diesen Erwägungen erweist sich also, daß die Kommune ebenso wenig Schulgemeinde sein kann wie die Kirchengemeinde. Davon abgesehen, finden sich aber auch noch andere Unzuträglichkeiten. Erstlich ist klar, daß die Schuldeputation mit ihren wenigen Mitgliedern nicht alle diejenigen Schulverwaltungs-Arbeiten besorgen kann, welche da, wo Schulgemeinden bestehen, die einzelnen Schulvorstände erledigen. Man würde also doch in den einzelnen Schulbezirken, zumal auf dem Lande, besondere Unter-Schulvorstände einsetzen müssen. Diese wären dann aber noch weniger wahre Vertreter der Familien, da sie nur Helfer des kommunalen Schulvormundes sind, also keine eigenen Rechte besitzen. Freilich würde der Name „Schulvorstand" gut verdecken helfen, daß sie keine wahren Schulvorstände sind und die Familie thatsächlich entmündigt ist. Außerdem liegt bei der kommunalen Schuldeputation die Gefahr nahe, wenigstens in den Städten, daß den Mitgliedern die höheren Schulen näher liegen als die Volksschulen. Weiter wird durch die Ersetzung der Schulgemeinde durch die Kommune auch das Schulamt empfindlich beeinträchtigt. In der Schulgemeinde wird der Lehrer eigens für eine bestimmte Schule gewählt; hier ist das Schulamt gegenüber den beteiligten Familien ein Vertrauensamt. Bei der kommunalen Schulverwaltung werden die Lehrer für die

gesamte bürgerliche Gemeinde gewählt, können also beliebig von einer Schule zur andern geschickt werden. So ist dann das Schulamt bloß ein Dienst, nicht mehr ein Vertrauensamt des Schulbezirks. Endlich noch ein Mißstand, woran Familie, Kirche und Lehrerstand allesamt beteiligt sind: Würde die Schulverwaltung vom Rathause aus geleitet, so könnte die Gemeindebehörde, wenn in den höheren Regionen der Wind günstig ist, die Schulen alle oder teilweise simultanisieren, wie wir das vor etlichen Jahren vielfach erlebt haben.

Summa: Die bürgerliche Gemeinde ist noch weniger geeignet die Schulgemeinde zu ersetzen, als die kirchliche Gemeinde; denn bei der letzteren würde wenigstens der konfessionelle, d. i. einheitliche Charakter der Schule geschützt sein.

Die vorstehend gekennzeichneten Uebelstände machen sich, und zwar in noch höherem Maße, geltend, wenn, den Wünschen einer dritten Richtung gemäß, die ganze Staatsgemeinschaft zur Schulgemeinde gemacht würde. In diesem Falle wäre der Staat alleiniger Patron der Schule, die Familie in Schulsachen vollständig entmündigt und die bürgerliche samt der kirchlichen Gemeinde dazu.*) Ueberdies würde dann das Schulwesen ganz und gar von den politischen Parteien abhängig werden, — ein Zustand, der zu dem Schlimmsten gehört, was der Schule begegnen kann.

Aus dem allen ergiebt sich also, daß, wenn die Familie in Erziehungssachen zu ihrem Rechte kommen soll, dann die Schulgemeinde absolut nicht fehlen darf; daß aber umgekehrt, wenn die Familie in rechter Weise bei der Schulverwaltung zur Mitwirkung gelangt, dann dies dem Staate, der Kirche und der Kommune, dem Lehrerstande und den Schulen nur zum Segen gereichen wird.

Soweit unsere sachliche, objektive Untersuchung.

Allerdings wird gegen die Errichtung vollberechtigter Schulgemeinden, wo dieselben noch nicht bestehen, häufig ein Bedenken erhoben, namentlich von seiten der hochkirchlichen Geistlichen, der Konservativen und der regierenden Schulbeamten. Man fragt nämlich besorglich: „Sind denn die Familien überall und allesamt in dem Maße mündig, um ihnen mit gutem Vertrauen die Schulgemeinderechte übergeben zu dürfen?“ Merkwürdigerweise wird von liberaler Seite vielfach dem Wortlaute nach ganz dasselbige Bedenken vorgebracht, nur mit dem Zusatze: „Bei der notorischen Unmündigkeit des großen Haufens werde die Schulgemeinde-Institution dazu beitragen, den ohnehin übermäßigen Einfluß der Geistlichkeit auf die Schulen

*) Bei der jetzt geltenden Art der Schulverwaltung sind in den höheren Instanzen Staat und Kirche Vormünder der Schule. Die Kommune und die Schulgemeinde sind dort rechtslos, weil die größeren Kollegien (Schulsynoden) fehlen. Der Staat läßt die Kirche als Mitvormund zu, indem er die Geistlichen zu Lokal- und Kreisschulinspektoren macht.

noch mehr zu verstärken, besonders auf römisch-katholischem Boden." Wie der Leser sieht, stehen die Besorgnisse, wie sie von rechts und von links erhoben werden, trotz ihrer äußeren Aehnlichkeit doch dem Sinne nach in diametralem Gegensatze zu einander. Von Rechts wegen müßten wir daher diesen uneinigen Anklägern sagen: eure Befürchtungen heben sich ja im Grunde gegenseitig auf; verständigt euch erst darüber, was ihr denn eigentlich wider die Schulgemeinde-Institution zu klagen habt; ist das geschehen, so mögt ihr wiederkommen, dann werden wir gern Rede stehen. Doch ich will als geduldiger Mann ein Uebriges thun und auf das Bedenken der Konservativen, Geistlichen und Schulbeamten schon hier das einstweilen Nötigste antworten. Das Weitere, sowie die Beleuchtung der liberalen Besorgnis mag bis zum Schluß der beiden folgenden Kapitel (Zweckmäßigkeit und Gewissensfreiheit) verspart bleiben.

Also die Geistlichen, Konservativen und Schulbeamten fragen besorglich: „Sind denn die Familien überall und allesamt in dem Maße mündig, daß man ihnen mit gutem Vertrauen die Schulgemeinderechte übertragen darf?" — Darauf muß ich zunächst mit einer Gegenfrage antworten. Hält nicht die jetzige freie Kirchenverfassung die selbständigen Gemeindeglieder ebenfalls allesamt für mündig? Spricht nicht auch die Kommunalverwaltung den selbständigen Bürgern das Recht zu, sich ihre Vertreter zu wählen? Und hat nicht jeder Staatsbürger das Recht, die Landtags- und Reichstagsabgeordneten zu wählen? Wie kommt man nun dazu, anzunehmen, daß diese nämlichen Personen nicht reif seien, in der kleinen Schulgemeinde ihre Vertreter zu wählen? Sind etwa die Schulangelegenheiten, um die es sich in diesem kleinen Bereiche handelt, feiner, schwieriger und wichtiger als die kirchlichen, die bürgerlichen und die Staatsangelegenheiten? Das werden jene Bedenklichen doch ohne Zweifel nicht behaupten wollen, denn dann käme ja die Pädagogik auf einmal zu einer Ehre, von der sie sich bisher nichts hat träumen lassen. Nun, wenn denn die schlichten Aufgaben der Schulgemeinde-Verwaltung jedenfalls nicht feiner und schwieriger sind als die Angelegenheiten der Kirchengemeinde, der Kommune und der hohen Politik, — woher auf einmal die Furcht, diese bürgerlich-, kirchlich- und politisch-mündigen Personen würden für jene einfachen Schulgemeindefragen nicht reif sein? Entweder übersehen diese Besorglichen, daß bei jenen großen Gemeinschaften die Mündigkeit der Mitglieder thatsächlich anerkannt ist, oder aber sie handhaben zu Ungunsten der Schulsachen wissentlich zweierlei Maß und Gewicht, oder deutsch gesagt: sie erheucheln nur das Bedenken, um geheime Tendenzen zu verhüllen. Wäre es aber mit ihrer Besorgnis Ernst, dann müßten sie noch vielmehr die Mündigkeit des Volkes in bürgerlichen, kirchlichen und Staatsangelegenheiten verwerfen und auf die Abschaffung jener Rechte hinwirken. So lange sie das nun nicht thun, wird man uns nicht zumuten können, mit ihnen über jenes sog. Bedenken zu verhandeln.

Diejenigen aber, welche in voller Aufrichtigkeit und ohne Hintergedanken das erwähnte Bedenken hegen, weisen wir zunächst darauf hin, daß die Obliegenheiten eines Schulrepräsentanten (Schulvorsteher- und Lehrerwahl, Sittenaufsicht über die Jugend ꝛc.) so einfach sind, daß sich ganz gewiß stets Männer genug finden werden, die fähig sind, sie gut zu erfüllen. Und das ist um so sicherer zu erwarten, weil die Angelegenheiten, welche hier in Betracht kommen, den Familienvätern viel näher liegen als politische und kommunale. Es handelt sich ja um das Wohl ihrer eigenen Kinder; da werden die Väter schon die Augen aufthun und mit Verstand und ganzem Herzen zu Werke gehen. Im Grunde fordert das Schulvorsteheramt nichts Höheres, als was einem Familienhaupt ohnehin obliegt. Ueberdies sind ja die grundsätzlichen und technischen Angelegenheiten der Schule durch die Behörden festgesetzt: die Schulgemeinde findet sich in den Rahmen der ganzen Schulgesetzgebung eingeschlossen. Für die Bildung der Lehrer ist der Staat verantwortlich. Dazu wird die Lehrerwahl kontrolliert 1. von der kommunalen Schuldeputation, 2. vom Kreisschulinspektor, 3. von der Bezirksregierung. Die Gelegenheit, irgendwie schaden zu können, ist also für den Schulvorstand äußerst gering, dagegen ist Raum und Anlaß genug vorhanden, Gutes zu thun. (Vgl. die Schulvorstandsinstruktion Justus Gruners.) Der Punkt will gemerkt sein. —

Schließlich sei auch noch daran erinnert, daß unsere Väter am Niederrhein schon vor 300 Jahren für reif gehalten wurden, bei der Kirchenverwaltung mitzuwirken und daß der Kirche das Mitberaten und Mitthaten der Laien nur zum Segen gewesen ist. Sollten nun in unserer Zeit, nachdem die Volksbildung sich gegen früher ganz bedeutend gehoben, die Familienväter nicht einmal fähig sein, die schlichten Aufgaben der Schulgemeindeverwaltung zu besorgen? An der Fähigkeit der Bevölkerung wird im Ernst niemand zweifeln und dort, wo wirkliche Schulgemeinden schon seit langem bestehen, nämlich in den evangelischen Gemeinden am Niederrhein, wo die Schulvorstände z. B. auch bei der Lehrerwahl mitwirkten, beweisen auch die Thatsachen, daß die Familie zur Teilnahme an der Schulverwaltung reif, also in Schulsachen mündig ist, und daß die Mitwirkung der Laien auch der Schule nur zum Segen gereicht.

In denjenigen Gegenden, wo es keine echten Schulgemeinden giebt, ist jenes Bedenken nicht selten auch in Lehrerkreisen laut geworden, namentlich in den altpreußischen Provinzen und in Süddeutschland. Man fürchtete nämlich, daß die Beamtenehre darunter leiden würde. Aus ähnlichen Gründen haben die dortigen Geistlichen sich lange gegen die freie Kirchenverfassung gesträubt. Jetzt, wo sie in den altpreußischen Landen eingeführt ist, wünscht man sich nicht mehr in die alten Verhältnisse zurück; ja manche, sogar hochkonservative, erstreben noch mehr Selbständigkeit der Kirche dem Staate gegenüber. Zwischen einer vormundschaftlichen (büreaukratischen, hierarchischen) und einer dem Selbstverwaltungsprincip huldigenden Regierungsform ist freilich ein

großer Unterschied. Letztere stellt wesentlich andere, höhere Anforderungen an die betreffenden Beamten. Bloßes Kommandieren und Anordnen gilt dann nicht mehr; die Beamten müssen vielmehr mit den betreffenden Kollegien (Presbyterium, Stadtverordneten, Schulvorstand) beraten und die Mitglieder durch Gründe zu überzeugen und zu leiten verstehen. Das erfordert aber eine wesentlich höhere Intelligenz. Ueberdies müssen diese Beamten, was im Staatsexamen freilich nicht konstatiert werden kann, auch eine ganze Reihe von sittlichen und anderen Charaktereigenschaften besitzen, z. B. Besonnenheit, Verträglichkeit, Sanftmut, Demut 2c. Sind diese Eigenschaften der Intelligenz und des Charakters vorhanden, dann wird ein solcher Beamter unzweifelhaft mehr durchsetzen als ein anderer, der bloß zu befehlen oder seinen Hochmut zu zeigen versteht. Das ist ja auch durch die Geschichte hinlänglich bewiesen. Seitdem der preußische Staat eine freie Verfassung besitzt, hat die Regierung viel mehr Gesetze durchgebracht, als sie im anderen Falle gewagt hätte. Würde sie es z. B. wohl unternommen haben, auf eigene Faust das Steuergesetz auf Grundlage der Selbsteinschätzung zu erlassen? Schwerlich. Bei der Selbstverwaltung hängt demnach der gute Erfolg zuerst und zumeist von den betr. Beamten ab. Unsers Erachtens ist also das Bedenken, ob das Volk für die Selbstverwaltung in kommunalen, kirchlichen und Schul-Angelegenheiten reif sei, durchaus überflüssig. Dagegen könnte man weit eher gerade das umgekehrte Bedenken erheben, ob die Beamten (Bürgermeister, Geistliche, Lehrer) überall und allesamt für die Selbstverwaltung reif seien. Zeigen diese sich aber ihrer Aufgabe gewachsen, dann hat es bei den Familien keine Not.

Die vorhin erwähnten Lehrerkreise haben auch öfter den Wunsch geäußert, die Schulbehörden möchten Beirat suchen, jedoch nicht bei den Schulinteressenten, sondern bei den Lehrern, und zu dem Zwecke Provinzial- und Landesschulsynoden einrichten. Diese sollten lediglich aus Lehrern bestehen, ähnlich wie die Kirche früher Pastoralsynoden hatte. Waren denn, so müssen wir fragen, diese Synoden Kennzeichen einer freien Kirche? Offenbar nicht, sie beförderten vielmehr die Hierarchie. So würde jener Wunsch, falls er nach dem Vorbilde einiger schweizer Kantone in Erfüllung ginge, die Schule mit der Scholarchie, d. i. dem Schulpfaffentum, beschenken. Auch müßte man dann, wenn man konsequent sein wollte, beantragen oder wenigstens für richtig und verständig halten, daß der Landtag nur aus Ministern, Ministerialräten, Ober- und Regierungspräsidenten, Landräten und Bürgermeistern zusammengesetzt würde. So gewiß nun dies keinem einfallen wird, so gewiß wird das preußische Volk sich keine Schulhierarchie aufreden lassen.

Reden wir darum einmal Deutsch. Nicht das ist die erste Frage, ob das Volk für die Selbstverwaltung der kirchlichen, kommunalen und Schulangelegenheiten reif sei. Soll ja etwas in Frage stehen, so ist es lediglich dies, ob die betreffenden **Beamten** (Geistliche, Bürgermeister,

Lehrer) überall und allesamt für das Selbstverwaltungssystem reif sind. Zeigen sich diese nach Intelligenz und Charakter ihrer Aufgabe gewachsen, so hat es bei den Familien keine Not. Was je und je dem Selbstverwaltungsprincip auf dem politischen, kirchlichen und Schulgebiet im Wege gestanden hat oder noch im Wege steht, das waren und sind allein die Staats**pfaffen**, die Kirchen**pfaffen** und die Schul**pfaffen**, sonst nichts. Verstanden?

Merksätze.

1. Das Familienrecht kann nur bei Errichtung selbständiger **Schulgemeinden** zur vollen Bethätigung kommen.
2. Zur richtigen Organisation der Schulgemeinde gehören ein engerer Ausschuß: der **Schulvorstand**, und eine größere Vertretung: die **Schulrepräsentation.**
3. Die Schulgemeinden aufheben und ihre sämtlichen Rechte und Obliegenheiten der **Kommune** übertragen, wäre da, wo echte Schulgemeinden bereits seit langem bestanden haben, ein höchst trauriger, folgenschwerer **Rückschritt**: denn
   a) die wertvolle Mitarbeit, welche die Schulgemeindeorgane bei der Pflege der Schule leisten können, geht verloren;
   b) der kommunale Schulvorstand (Schuldeputation) übernimmt weit mehr Obliegenheiten, als er besorgen kann;
   c) die Schule ist einer Gemeinschaft übergeben, welche beruflich nur ein einseitiges Interesse an der Schule haben kann;
   d) werden die Lehrer nicht für eine bestimmte Schule angestellt und nicht durch Wahl der Schulgemeindevertreter gewählt, so hat das Schulamt den betreffenden Familien gegenüber nicht mehr die Würde eines Vertrauensamtes;
   e) die Schulen sind der Gefahr ausgesetzt, ihren religiös-einheitlichen Charakter zu verlieren.

III. Die Zweckmäßigkeit.

Je weiter davon, desto genauer kann man sehen;
Je weiter davon, desto besser kann man eine Sache pflegen;
Je weniger Hände für einen Zweck arbeiten, desto mehr wird geschafft.

Aus: Sebastian Brants „Narrenschiff“ oder die umgekehrte Welt, neueste Ausgabe.

Wir haben bisher das Schulgemeindeprincip vom Standpunkte des Familienrechtes betrachtet. Prüfen wir dasselbe jetzt hinsichtlich der Zweckmäßigkeit, d. h. im Blick auf die administrativen Aufgaben.

Wo man die Moral anerkennt, da hat bisher bekanntlich immer der Satz gegolten: was moralisch gut und richtig ist, das wird voraussichtlich auch dem Gemeinwohl dienlich sein, — selbst dann, wenn dies im voraus nicht genau nachweisbar wäre. Diese Wahrheit darf auch das als moralisch richtig anerkannte Schulgemeindeprincip für sich in Anspruch nehmen. — Doch die Zweckmäßigkeit dieses Princips, das in hiesiger Gegend eine mehrhundertjährige Geschichte hinter sich hat, läßt sich überdies auch bestimmt nachweisen und zwar nicht bloß halb und halb, sondern in allen Punkten und aufs genaueste. Gehen wir denn ans Werk.

Soll es um eine Schule wohl stehen, so ist eine Reihe von Verwaltungsaufgaben zu erfüllen. Mit den specifisch-technischen Obliegenheiten, mit der fachmännischen Aufsicht und Leitung, haben wir es hier nicht zu thun, sondern lediglich mit den Verwaltungsaufgaben allgemeiner Art. Ueberblickt man das ganze Gebiet der lokalen Schuladministration, so ergeben sich folgende Punkte:

a) Lehrerwahl;

b) Aufsichtsobliegenheiten:

Aufsicht über Amtsführung und Lebenswandel der Lehrer;
Beiwohnung der technischen Schulprüfung;
Anhörung bei Festsetzung der Lehr- und Stundenpläne in Rücksicht auf die örtlichen Verhältnisse;
Anhörung bei Einführung neuer Lehrbücher und bei Veränderungen in der Schuleinrichtung;
Aufsicht über die Jugend außerhalb der Schule (und nach der Entlassung aus der Schule);

c) Pflegeobliegenheiten;
  Sorge für die äußere Ausstattung der Schule (Gebäude, Utensilien, Lehrmittel, Schulwege u. s. w.);
  Sorge für regelmäßigen Schulbesuch;
  Abwehr von äußeren Störungen;
  Schlichtung von Differenzen innerhalb des Lehrerkollegiums;
  Vermittelung bei Mißhelligkeiten zwischen Lehrer und Eltern;
  Schutz der Lehrer wider Ungebührlichkeiten von seiten der Eltern oder andrer Personen;

d) rechtliche Vertretung der Schule und der Schulgemeinde.

Man sieht, die Zahl dieser Verwaltungsaufgaben ist nicht gering. Und doch müssen sie alle besorgt werden, pünktlich und genau, wenn anders die Schule statt Segen nicht Nachteil und Schaden haben soll. Nehmen wir z. B. die Lehrerwahl. Geschieht hier ein Mißgriff, so läßt sich derselbe durch kein Mittel wieder gut machen: das ganze Gedeihen der Schule ist in Frage gestellt. Daß die Amtsführung und der Lebenswandel der Lehrer ebenfalls von großer Wichtigkeit sind, wird jeder zugeben, bei dem der Satz, daß bei der Erziehung die Persönlichkeit des Erziehers die Hauptsache sei, mehr als Phrase gilt. Und so kann man die ganze Reihe der Aufsichts- und Pflegeobliegenheiten durchgehen, immer wird man zugeben müssen, daß von der sorgfältigen und pünktlichen Ausführung derselben das Gedeihen der Schule in stärkerem oder geringerem Grade abhängt.

Kann nun kein Zweifel darüber obwalten, daß das Wohl der Schule die sorgsame und genaue Erfüllung der genannten Verwaltungsaufgaben erfordert, so stehen wir jetzt vor der Frage: Wo können jene Obliegenheiten sorgfältiger, schneller und leichter erledigt werden, bei der Schulgemeindeverwaltung, oder (wie z. B. der v. Goßlersche Gesetzentwurf vorgeschlagen hatte) bei der ausschließlichen, vormundschaftlichen kommunalen Schulverwaltung?

Um Klarheit über die vorliegende Frage zu bekommen, betrachten wir auf beiden Seiten die Organe, welche die Geschäfte zu besorgen haben, am zweckmäßigsten sogleich in ihrer Thätigkeit. Zuerst ist es die Wahl der Lehrpersonen, worauf wir unsre Aufmerksamkeit zu richten haben. Soll die Kommune Schulgemeinde sein, so wird die Lehrerwahl geschehen durch eine Gesamt-Schuldeputation von etwa 7—9 Mitgliedern und zwar für alle Schulstellen. Bei den wohlorganisierten Lokal-Schulgemeinden fungiert für diesen Zweck ein Wahlkollegium von mindestens ebensoviel Mitgliedern — und zwar schon für jede einzelne Schule. Dort werden, je nach der Größe der Kommune, etwa 12, 20, 30, 100 und noch mehr Schulklassen vorhanden sein, so daß das Wahlgeschäft häufig, vielleicht sehr häufig vorkommt. Hier bei den Lokal-Schulgemeinden dagegen, wo man es mit nur wenigen, höchstens 4—8 Klassen zu thun hat, kommt die Lehrerwahl nur in größeren Zeiträumen vor. Nehmen wir nun an, daß die Mitglieder beider Kollegien gleich gewissenhaft wären: wo wird

voraussichtlich am meisten Sorge und Mühe auf das Wahlgeschäft verwendet werden? Ohne allen Zweifel beim Wahlkollegium der Lokal-Schulgemeinde; denn die Mitglieder des kommunalen Schulausschusses haben wegen der häufiger vorkommenden Wahlen und der gehäuften andern Schulgeschäfte gar nicht einmal die Zeit dazu; sie können nicht, wenn sie auch wollten. Ueberdies steht den Wählern der Lokal-Schulgemeinde vor Augen, daß es sich um das Wohl und Wehe ihrer eigenen Kinder handelt, während bei den kommunalen Wählern häufig (und in den Städten allermeistens) ihre eigenen Kinder nicht beteiligt sind. Dieser Antrieb fällt ebenfalls zu gunsten der Lokal-Schulgemeinde schwer ins Gewicht. Weiter: dort sieht man sich gedrängt, das Wahlgeschäft möglichst rasch abzumachen; hier dagegen dazu, es möglichst sorgsam und gut auszuführen. Dies zeigt sich augenfällig in der ganzen Art und Weise, wie die Schulgemeinde-Wähler bei einer Lehrerwahl zu Werke gehen. Sie begnügen sich in der Regel nicht damit, die Zeugnisse der Bewerber durchzusehen und eine Probelektion halten zu lassen, sondern besuchen die zunächst in Aussicht genommenen Kandidaten auch noch in ihren eigenen Schulen. Noch mehr. Man beschränkt die Auswahl nicht auf diejenigen Kandidaten, die sich gemeldet haben, sondern sieht sich selbst in der Runde nach tüchtigen Lehrern um, besucht dieselben in ihren Schulen und zieht in ihrem bisherigen Wirkungskreise Erkundigungen ein, welche Achtung und Wertschätzung sie genießen. (Daß solche Sorgsamkeit und Bemühung sich auch belohnt, sagt sich von selbst.) Ist es nun denkbar, daß ein kommunaler Schulausschuß bei seinen zahlreichen Lehrerwahlen jedes Mal so viel Sorge und Mühe aufwenden werde? und aufwenden kann? — Lassen wir Zahlen sprechen. Eine der mittelgroßen bergischen Bürgermeistereien hat elf Schulen mit 26 Klassen. Der kommunale Schulausschuß würde aus etwa sieben Personen bestehen. Jede Lokalschulgemeinde würde — nach richtiger Ordnung — einen Schulvorstand von mindestens fünf Mitgliedern haben, der sich für die Lehrerwahlen durch Hinzutritt der aus etwa neun Personen bestehenden Schulrepräsentation zu einem vierzehngliedrigen Wahlkollegium vervollständigt. Da der Bürgermeister bei sämtlichen, und der Pfarrer bei einer größeren Anzahl von Wahlen beteiligt ist, so wollen wir diese beiden Personen ganz außer Rechnung setzen und bei jedem Wahlkollegium nur die übrig bleibenden zwölf gewählten Mitglieder zählen. Bei der Schulgemeinde-Ordnung wären demnach in der genannten Bürgermeisterei für die Lehrerwahlen 11 × 12 = 132 Personen thätig (ungerechnet die elf stimmberechtigten Lehrer resp. Hauptlehrer), während bei der kommunalen Schulordnung sämtliche Wahlen von nur sieben Personen besorgt werden. Werden nun diese sieben kommunalen Wähler ebenso viele Arbeit thun können, als jene 132 Schulgemeinde-Wähler? — Noch schlimmer wird der klaffende Unterschied in der Arbeitsleistung in den größeren Bürgermeistereien. Nehmen wir eine der Wupperstädte, etwa Elberfeld. Dort sind etwa

40 Schulsysteme mit 240 Klassen. Im Jahre 1829 wurden in Elberfeld die bürgerlichen und kirchlichen Häupter einig, mit Genehmigung der Königlichen Regierung die Lokal-Schulgemeinden aufzuheben und deren Rechte allesamt einer kommunalen Schuldeputation zu übertragen, also das zu thun, was der sel. v. Goßlersche Schul-Gesetzentwurf vorschlug. Die jetzige städtische Schuldeputation besteht aus neun Mitgliedern und dem städtischen Schulinspektor. Diese zehn Personen sollen nun die sämtlichen Lehrerwahlen besorgen. Beständen die Lokal-Schulgemeinden noch, wie sie in Barmen bestehen, so würden nach unsern Vorschlägen für die Wahl der Lehrer thätig sein (nach Abrechnung des Stadtschulinspektors und der Pastoren) 40 × 12 = 480 Schulvorsteher (ungerechnet die 40 stimmberechtigten Hauptlehrer). Ist es nun möglich, daß jene zehn kommunalen Schuldeputations-Mitglieder in ihrem Wahldienst allein alle die Arbeit, d. i. Sorge und Mühe aufwenden werden, welche diese 480 Schulgemeindewähler insgesamt leisten können? Und darauf käme es doch an. Man sieht, die Zahlen reden eine deutliche und eindringliche Sprache. Damit wird auch klar, warum die Barmer Schulvorsteher und Schulfreunde so schnell bei der Hand waren, um das Unglück, womit der v. Goßlersche Schul-Gesetzentwurf die heimischen Schulen bedrohte, abzuwehren.

Zur Empfehlung des kommunalen Wahlkollegiums wird gewöhnlich geltend gemacht, daß dessen Mitglieder mutmaßlich intelligenter seien als die Schulgemeinde-Wähler. Angenommen, dem wäre so, wird dann dies Plus an Intelligenz alle die vorhin namhaft gemachten Mängel aufwiegen und wieder gutmachen können? Wer unsre obige Vergleichung der beiden Wählarten gelesen hat, wird sagen: nimmermehr, selbst dann nicht, wenn die Rathaus-Wähler lauter ausgesuchte pädagogische Fachmänner wären; denn niemand kann doch mehr thun, als er Zeit hat. Die nötige Zeit fehlt aber eben, — ungerechnet den wichtigen Antrieb, der in der Sorge für die eigenen Kinder liegt. — Sehen wir aber näher zu, wie es mit der gerühmten Mehr-Intelligenz in Wirklichkeit steht, — natürlich in Bezug auf die vorliegende Wählaufgabe. Soll es sich um Einsicht in technisch-pädagogische Sachen handeln, so kann dieselbe nur da vorhanden sein, wo man sich wenigstens theoretisch, also studienmäßig, mit der Pädagogik beschäftigt hat. Das wird aber bei den Geschäftsmännern des kommunalen Schulkollegiums mutmaßlich ebenso wenig der Fall sein, wie bei den Gewerbsleuten des Schulgemeinde-Kollegiums. Auch wird niemand dies von ihnen verlangen dürfen. Ueberdies kann selbst der tüchtigste pädagogische Fachmann einem Schulamts-Kandidaten nicht im Gesichte ansehen, wie es um dessen wissenschaftliche und theoretisch-pädagogische Ausbildung steht. In dieser Beziehung muß auch er sich gerade wie die Gewerbsleute auf die Seminar- und anderen Prüfungs-Zeugnisse des Kandidaten verlassen. In Betreff dieses Punktes liegt also die Sache für beide Wahlkollegien völlig gleich. Was dann das praktische Geschick des Kandidaten angeht, so geben vorab wieder die Zeug-

nisse die nötigste Auskunft. Das Genauere kann die Probelektion und der Besuch in der eigenen Schule des Kandidaten zeigen. Natürlich hat auch hier ein Lehrkundiger einen schärferen Blick als der Laie, mag derselbe sonst so intelligent sein, wie er will. In diesem Punkte sind aber wiederum beide Wahlkollegien ganz gleich gestellt, indem jedes derselben einen Lehrer und dazu einen Pfarrer zu seinen Mitgliedern zählt. Im Uebrigen wird alles darauf ankommen, daß die Wähler sich selbst nach tüchtigen Lehrern umschauen, den Probelektionen wirklich beiwohnen, die best empfohlenen Kandidaten in den eigenen Schulen besuchen, mit warmem Herzen und offenen Augen bei der Sache sind und namentlich nicht versäumen, das Augenmerk auf die mancherlei anderen Eigenschaften zu richten, welche zu einer gesegneten Führung des Schulamtes zum Teil noch wichtiger sind als die rein technischen. Hier, in der treuen und gewissenhaften Ausführung dieser Obliegenheiten, — hier ist es, wo die Laienmitglieder zu zeigen haben, wie sie für ihr Wählamt ausgerüstet sind. Was zu solcher Ausrüstung vornehmlich gehört, ist: ein warmes Herz für die Schule, gesunder Menschenverstand, offene Augen und eine sittlich-ernste Gesinnung. Diese Eigenschaften dürften aber bei den Schulgemeindewählern ebenso gut zu finden sein als bei den Rathauswählern. Zu ihrer Bethätigung aber gehört Zeit und nochmals Zeit; das Schulgemeindekollegium hat die nötige Zeit, das kommunale Kollegium hat sie nicht — wie oben zahlenmäßig bewiesen wurde — und hat sie um so weniger, da ihm auch die gesamte übrige Verwaltung aller Schulen der Bürgermeisterei obliegt. In größeren Städten wird das Wahlgeschäft daher faktisch so verlaufen, daß der Schulinspektor die Hauptsache macht: er ist Schulpapst. — Wir sehen demnach: bei dem so wichtigen Geschäft der Lehrerwahl kann das ausschließliche Kommunalprincip unter allen Umständen mit dem Schulgemeindeprincip nicht entfernt konkurrieren.

Prüfen wir jetzt die Zweckmäßigkeit des Schulgemeindeprincips bei den übrigen Geschäften der lokalen Schulverwaltung. Bei der kommunalen Schulverwaltung würden auch alle diese Aufgaben, Aufsichts- und Pflegeobliegenheiten, von dem einen centralen Schulausschuß zu erledigen sein und zwar für sämtliche Schulen der Bürgermeisterei, also in größeren Gemeinden für zehn, zwanzig, dreißig, vierzig Schulen mit 25—300 Schulklassen. Wenn diese kommunale Schulkommission nun, wie wir sahen, nicht einmal für die Lehrerwahlen, wie sie sein sollen, die nötige Zeit hat, ist es dann denkbar, daß sie die nötige Zeit haben werde, um auch noch alle diese übrigen Obliegenheiten auszuführen, wie sie zweckgemäß ausgeführt sein wollen? Die Antwort sagt sich von selbst. Allein es fehlt nicht nur die erforderliche Zeit, sondern es stehen auch noch andere Mißstände im Wege, welche eine zweckmäßige und sorgfältige Ausführung vieler jener Arbeiten teils erschweren, teils geradezu unmöglich machen. Die wichtigsten der genannten Aufgaben sind ohne Zweifel: die Aufsicht über die Amts-

führung und den Lebenswandel der Lehrer, die Sorge für regelmäßigen Schulbesuch, die Mitwirkung bei der Sittenaufsicht über die Jugend außerhalb der Schule und die Schlichtung von jeweilig vorkommenden Mißhelligkeiten zwischen den Lehrern und einzelnen Eltern. Sollen diese Pflichten so erfüllt werden, wie es sich gebührt, — zweckentsprechend, ihrer Natur gemäß, rechtzeitig und pünktlich — dann müssen die Beauftragten notwendig an Ort und Stelle, im Schulbezirk, wohnen; denn es handelt sich bei der Aufsichtsthätigkeit, betreffe sie nun die Lehrer oder die Kinder oder die Eltern, um ein Selbstsehen und Selbsthören, — und in der positiven Pflegethätigkeit, wenn nicht Fehlgriffe gemacht werden sollen, um nähere Kenntnis der Personen, — und wiederum, wenn diese Einwirkung Frucht schaffen soll, dann ist erforderlich, daß der Schulvorsteher Vertrauen genießt, — und das setzt voraus, daß er selbst näher gekannt sei. Wie steht es nun um diese Vorbedingungen beim kommunalen Schulausschuß? In demselben werden fünf bis sechs Vertreter einzelner Schulbezirke sitzen. In den mittleren und größeren Bürgermeistereien, welche zwölf, zwanzig, dreißig, vierzig Schulen haben, sind also die meisten Schulbezirke gar nicht vertreten. Die gesamte Aufsicht und die gesamte Schulpflege muß somit lediglich aus der Ferne, vom Rathause her, besorgt werden. Was das für eine Aufsicht und Pflege sein wird, braucht nicht näher beschrieben zu werden.

Wie ganz anders steht es damit bei den selbständigen Schulgemeinden! Hier sitzen im Lokalschulvorstande wenigstens zwei oder drei Eingesessene des Schulbezirks. Da diese es nicht mit zwölf, zwanzig, dreißig, vierzig Schulen zu thun haben, sondern nur mit einer einzigen, so kommt ihnen erstlich zu gut, daß sie für ihren Dienst reichlich Zeit haben. Und da sie inmitten des Schulbezirks und in der Nähe der Schule wohnen, so sind auch die oben genannten andern Vorbedingungen einer rechten Schulaufsicht und Schulpflege erfüllt. Ueberdies darf man annehmen, daß auch die Mitglieder der Schulrepräsentation mit im Auge behalten werden, was der Schule frommt, wenn sie gleich nicht amtlich dazu verpflichtet sind; für die Sittenaufsicht der Jugend aber könnten auch sie zur amtlichen Mitwirkung berufen werden, und es wäre sehr zu wünschen, daß es geschähe.

In Summa: was wir bei den Lehrerwahlen fanden, finden wir auch bei den Aufsichts- und Pflegediensten. Im Vergleich zum Schulgemeindevorstand ist der kommunale Gesamtschulvorstand hinsichtlich der Zeit wie hinsichtlich der übrigen Vorbedingungen unbeholfener und unzulänglicher, kurz, weit weniger leistungsfähig. Wie jemand, der die wahre Sachlage kennt und halbwegs gesunden Verstand besitzt, dennoch der centralisierten Kommunalverwaltung den Vorzug zusprechen könnte, ist schlechterdings unbegreiflich.

Die Verfasser des von Goßlerschen Schulgesetzentwurfs und die Fürsprecher der dort empfohlenen Schulordnung haben auch sehr wohl *gewußt*, daß der kommunale Gesamtschulvorstand, zumal in den mitt-

leren und größeren Bürgermeistereien, gar nicht im stande ist, mit seinen Kräften allein die sämtlichen Schulverwaltungsarbeiten zu besorgen, nicht einmal rein äußerlich, um der Aktengerechtigkeit zu genügen, geschweige so, wie es der Schulzweck in seinem Vollsinn fordert. Man denke z. B. nur an die Sorge für regelmäßigen Schulbesuch in den so und viel Schulbezirken, oder an die Sittenaufsicht über die Jugend in dem weiten Bereich. Doch dafür giebt's Rat. Der Rathausschulvorstand kann ja in jedem Schulbezirke etliche Hilfskräfte heranziehen. Natürlich wird er diesen Handlangern vor allem diejenigen Dienste aufladen, die am unangenehmsten und lästigsten sind, also namentlich die Kontrolle des Schulbesuchs, das Vorladen und Verhören der säumigen Eltern u. s. w.; wahrscheinlich auch die Sittenaufsicht über die Jugend. Diese lästigen Obliegenheiten hätten sich demnach die Rathausschulvorsteher glücklich vom Halse geschafft. Die dienstwilligen Handlanger werden dann etwa den Titel „Hilfsschulvorsteher" erhalten oder — damit es etwas besser klingt und an die frühere Einrichtung erinnert —: „Lokalschulvorsteher". Um diese Hilfsarbeiter in ihren Augen noch ein wenig mehr zu heben, giebt man ihnen vielleicht auch auf, Amtsführung und Lebenswandel der Lehrer zu überwachen und etwaige unkorrekte und verdächtige Vorkommnisse auf dem Rathause baldigst anzutragen. Was ist nun aus dem alten ehrenwerten Schulvorsteheramt geworden? Da ihm alle Rechte genommen sind, so ist es kein eigentliches Amt mehr, sondern ein subalterner Handlangerdienst für Schulpolizei und Aufpasserei. Die Inhaber dieser Posten müßten daher von Rechts wegen den Titel haben: Schulbüttel und Schulspione. Ob in unseren Schulbezirken sich Leute finden, die sich zu solchen Schulpolizeidiensten hergeben, nachdem man den Schulgemeinden alle Rechte und Ehrenämter genommen hat? Möglicherweise giebt es hie und da etliche Gutherzige, die da denken: Es ist freilich unrecht, daß man der Familie die Schulrechte genommen hat; aber jene lästigen Arbeiten müssen doch geschehen, wenn die Schule nicht darunter leiden soll. Darum wollen wir sie, wenn auch ungern, um Gottes willen übernehmen. Wahrscheinlich aber finden sich auch andere, welche denken: frei und frank die Wahrheit zu bezeugen, das ist auch ein Gottesdienst. Sie werden daher den Rathausherren sagen: Bei Ehrenämtern hat es von jeher gegolten, Würde und Bürde gehören zusammen; wollt ihr die Würde haben, so mögt ihr auch die Bürde tragen; ist euch die Bürde zu lästig, so verzichtet auch auf die Würde; seid ihr, wie ihr selbst gestehen müßt, außer stande, alle Schulverwaltungsgeschäfte selber so zu besorgen, wie es sich gebührt, nun, so mögt ihr daraus erkennen, daß es ein grober Fehler war, den Schulgemeinden ihre Rechte und Ehrenämter zu entreißen und dieselben einem kommunalen Centralausschusse zu übertragen; überdies stehen uns die Schule und unsere Kinder zu hoch, als daß wir es billigen könnten, den größeren Teil der ehrendienstlichen Schulverwaltungsarbeiten durch bloße Handlanger besorgen zu lassen;

und endlich: die Lehrer in Amtsführung und Lebenswandel durch solche überwachen zu lassen, die doch nicht für würdig geachtet werden, die Lehrer zu wählen, — das ist eine offenbare Beleidigung für den Lehrerstand, wozu wir nicht die Hand bieten wollen; die Pfarrer und Bürgermeister würden sich eine derartige beleidigende Aufsichtsform ernstlich verbitten und gewiß mit Recht. — Doch genug über dieses traurige Lückenbüßerinstitut.

Wir sehen: Die centralisierte kommunale Schulverwaltung ist rundum mit schweren Mängeln und Gebrechen behaftet; denn sie ermöglicht weder eine sorgfältige Lehrerwahl, noch eine würdige und zweckmäßige Pflege und Aufsicht der Schule.

Merksätze.

1. Das Wohl der Schule erfordert sorgfältige und pünktliche Ausführung einer Reihe von allgemeinen Verwaltungsaufgaben, welche hauptsächlich
   a) die Lehrerwahl,
   b) die Aufsicht der Schule (ausgenommen die specifisch technische Aufsicht),
   c) die Pflege der Schule

   betreffen.
2. Soll die Schulverwaltung innerhalb einer Kommune lediglich vom Rathause aus, also vormundschaftlich geschehen, so können die **Lehrerwahlen**, namentlich in größeren Bürgermeistereien, wegen zahlreicher Uebelstände nur unvollkommen besorgt werden, während die selbständigen Lokalschulgemeinden — bei richtiger Ordnung — eine sorgfältige und zweckmäßige Ausführung der Wahlen ermöglichen.
3. Auch hinsichtlich der Aufsichts- und Pflegeobliegenheiten ist der kommunale Gesamtschulvorstand im Vergleich zum Schulgemeindevorstand unbeholfener und unzulänglicher, kurz weit weniger leistungsfähig.
4. Die Uebertragung von Aufsichtsbefugnissen bezüglich der Lehrpersonen auf sogenannte „Hilfsschulvorsteher", welche nicht das Recht der Lehrerwahl besitzen, widerstreitet der Würde der Schule und involviert eine Beleidigung des Lehrerstandes.

IV. Die Gewissensfreiheit.

Wenn beide, Wahrheit und Freiheit, zugleich in Gefahr sind, so rette man zuerst die Freiheit, denn die Wahrheit wird dann für sich selbst sorgen.

Gottfr. Menken, Festrede am Reformationsjubiläum 1817 in Bremen.

1. Begriff.

Bei dem Ausdrucke „Gewissensfreiheit" wird gewöhnlich nur an zwei Anwendungen derselben gedacht: an die Gewissensfreiheit der Einzelperson und die der religiösen Gemeinschaften, der Kirchen (Kultusfreiheit). Hier ist eine Lücke. Zwischen dem Individuum und der großen Kirchengemeinschaft steht noch eine kleinere Gemeinschaft, die Familie, deren Gewissensfreiheit nicht ohne weiteres durch die individuelle und die Kultusfreiheit schon mit gegeben ist. Und doch bedarf man der Gewissensfreiheit gerade an dieser dritten Stelle, in der Familie, auf dem Gebiete der Kindererziehung. Auf diesem Gebiete kann es nicht genügen, wenn die Einzelpersönlichkeit und die Religionsgemeinschaft Gewissensfreiheit besitzen, sondern der Familie muß dieselbe zuerkannt sein, weil diese ja diejenige Korporation ist, welcher die Kinder gehören und der die Erziehung in erster Linie obliegt. Diese dritte Art der Gewissensfreiheit, die in Erziehungssachen oder die der Familie, — das ist die Gewissensfreiheit, von der hier die Rede sein soll.

Diese erziehliche Gewissensfreiheit ist nicht identisch mit der Kultusfreiheit, auch nicht eine notwendige Folge derselben. Sie kann fehlen selbst da, wo Kultusfreiheit gewährleistet ist und die Schulen konfessionell sind, wie sich im Verfolg zeigen wird. Sie darf auch nicht verwechselt werden mit Unterrichtsfreiheit. (Das ist eine gesonderte Frage. Wir haben es mit der Regelung des öffentlichen Schulwesens zu thun; von der Regelung des Privat-Schulwesens ist hier nicht zu reden.)

Wie steht es nun mit der Gewissensfreiheit in den öffentlichen Schulen, zu denen doch die übergroße Majorität des Volkes sich halten muß? Ist sie auch dort überall gewährt und derart verbürgt, daß die Familie in ihrem heiligsten Elternrecht keine Beschränkung zu befürchten hat? — Wenn aber nicht, welche Einrichtungen sind dann zu treffen, damit die Gewissensfreiheit nicht bloß gewährt

(faktisch vorhanden), sondern auch verbürgt und wider alle Gefahr geschützt sei? Mit dieser Frage, also mit der Gewissensfreiheit im öffentlichen Schulwesen, haben wir es hier zu thun.

2. Ausführung.

Zuvörderst müssen wir uns das Terrain vergegenwärtigen, auf dem die Ausführung geschehen soll, und dasselbe abgrenzen.

Die Staatsverfassung gewährt allen Bürgern als Einzelpersonen Gewissensfreiheit, gleichviel ob sie sich zu irgend einer Religionsgemeinschaft halten oder nicht. Ferner gewährt der Staat nicht nur den beiden großen christlichen Kirchen Kultusfreiheit, sondern auch vielen kleinen christlichen Religionsgemeinschaften; desgleichen den Juden. Alle Familien, welche einer dieser staatlich anerkannten Religionsgemeinschaften angehören, werden also unzweifelhaft auch moralischen Anspruch auf erziehliche Gewissensfreiheit haben, — das will sagen, daß weder der Staat noch die Kirche vormundschaftlich über die religiöse Erziehung bestimmen könne, sondern lediglich die Eltern resp. deren Stellvertreter, selbstredend unter der Kontrolle der geordneten Schulbehörde.

Inmitten dieser staatlich-anerkannten Religionsgemeinschaften, namentlich der größeren Volkskirchen, giebt es zweierlei Ansichten bezüglich des religiösen Charakters der Schulen. Die einen wünschen für ihre Kinder die Konfessionsschule, sei es die evangelische oder die katholische oder die jüdische u. s. w. Damit ist nicht immer gesagt, daß die Kirchengemeinschaft, zu der diese Personen sich halten, in allen Stücken (Lehre, Verfassung, Kultus u. s. w.) ihrer persönlichen Ueberzeugung ganz entspräche, — vielleicht haben sie in dieser Beziehung mancherlei Wünsche auf dem Herzen; allein aus pädagogischen und andern Gründen ziehen sie doch die konfessionelle Schule vor. Andere dagegen wünschen aus religiösen und kulturpolitischen Gründen die konfessionell-gemischte (Simultan-) Schule, jedoch meistens nicht die völlig religionslose, sondern die sogenannte paritätisch-simultane, wo der Religionsunterricht zwar konfessionell, der übrige Unterricht aber stets gemeinsam erteilt wird. — Also innerhalb der staatlich-anerkannten Religionsgemeinschaften existieren bezüglich des religiösen Charakters der Schulen diese zweierlei Ansichten. Da nun die Staatsverfassung allen Gliedern dieser Kirchengemeinschaften sowohl die persönliche als die korporativ-kirchliche Gewissensfreiheit zuspricht, so kann denselben füglich auch die korporativ-erziehliche Gewissensfreiheit nicht versagt werden.

Nun giebt es aber bekanntlich auch eine dritte, wenngleich z. Z. noch nicht sehr zahlreiche, Klasse von Personen, welche keiner der staatlich-anerkannten Religionsgemeinschaften oder überhaupt keiner religiösen Gemeinschaft angehören. Persönliche Gewissensfreiheit besitzen sie, aber keine kirchliche; denn um die letztere erhalten zu können, *müßten* sie doch erst dieselbe beim Staate beantragen, also über ihre

religiösen und moralischen Ansichten Auskunft geben. Die meisten haben das aber bis jetzt nicht gethan, scheinen es auch nicht thun zu wollen. Soll nun der Staat diesen Personen, welche keine kirchliche Gewissensfreiheit besitzen, dieselbe vielleicht auch nicht nachsuchen, doch ohne weiteres erziehliche Gewissensfreiheit zusprechen? Jedenfalls nicht ohne weiteres. Mag jemand als Privatmann Gewissensfreiheit genießen, wo dann niemand nach seinen religiösen und moralischen Ansichten fragt, — beansprucht er aber im öffentlichen Leben Gewissensfreiheit, nämlich kirchliche und erziehliche, also korporative, dann hat er sich vorher vor der Oeffentlichkeit, d. i. vor dem Staate, über seine religiösen, moralischen und Erziehungsgrundsätze auszuweisen, damit geprüft werden kann, ob dieselben auch mit dem Wohl des gesamten gesellschaftlichen Lebens verträglich sind. Wer korporative Gewissensfreiheit begehrt, der muß jedenfalls darthun können, daß er wirklich ein religiöses und moralisches Gewissen hat; denn Gewissensfreiheit heißt doch nicht Gewissenlosigkeits-Freiheit. Mit diesen außerhalb der staatlich-anerkannten Religionsgemeinschaften stehenden Personen haben wir es demnach vor der Hand nicht zu thun. Das ist eine rein staatsrechtliche Frage, die sie selber erst mit dem Staate zum Austrag bringen müssen.

Was uns hier anliegt, ist lediglich die social-pädagogische Frage, wie bei allen denjenigen, welche bereits korporativ-kirchliche Gewissensfreiheit besitzen, die darin eingeschlossene erziehliche Gewissensfreiheit zur vollen Geltung und Bethätigung gebracht werden kann. Die Interessenten dieser social-pädagogischen Frage können auch nicht darauf warten, bis jene unerledigte staatsrechtliche Frage gelöst ist; sie müssen vielmehr darauf bestehen, daß ihre anerkannte korporative Gewissensfreiheit sofort und ohne allen Verzug zur Durchführung komme. Denn warum sollten diese vielen Millionen um jener etlichen Tausende willen, die nicht Farbe bekennen wollen oder sich nicht genügend legitimieren können, auf ihr eigenes Recht verzichten oder dasselbe durch Vormünder vertreten lassen? Und selbst dann, wenn der Staat jenen bekenntnislosen „Freidenkern“, oder wie sie sich sonst nennen, die erziehliche Gewissensfreiheit einstweilen oder überhaupt versagen zu müssen glaubte, sollen um deswillen alle übrigen ebenfalls darauf verzichten? Oder wenn es der Staatsregierung einfiele, zu behaupten: da den „Freireligiösen“ und Genossen die erziehliche Gewissensfreiheit einstweilen nicht gewährt werden könne, so müsse sie, weil alle Bürger gleichmäßig zu behandeln wären, auch den übrigen jene Gewissensfreiheit vorenthalten, — sollen wir übrigen dann gemütlich Ja dazu sagen? Bekanntlich giebt es im Staate auch Personen, welche unter besonderer Polizeiaufsicht stehen; sollen wir andern nun den Staat bitten, damit eine gleichmäßige Behandlung stattfinde, möge er uns gleichfalls unter polizeiliche Aufsicht stellen? So wenig wir das nun thun werden, ebenso wenig wollen wir, denke ich, den sogenannten „Freireligiösen“ zu lieb auf unsere eigene erziehliche

Gewissensfreiheit verzichten. Freilich giebt es in unserer Mitte gewisse gutmütige Leute, die im Landtage und in den Zeitungen so eifrig für die erziehliche Gewissensfreiheit der Draußenstehenden zu reden pflegen, daß sie darüber vergessen haben sich zu besinnen, ob sie denn selber diese Gewissensfreiheit besitzen. Ihre Gutherzigkeit in Ehren, aber ganz bei Verstande sind sie offenbar nicht. Unterdessen sie sich besser besinnen, wollen wenigstens wir übrigen unsere eigene erziehliche Gewissensfreiheit sicher zu stellen suchen. — Was die zurückgestellte staatsrechtliche Frage bezüglich der sogenannten „Freidenker“ betrifft, so werde ich darüber am Schluß dieses Kapitels mit einigen Worten meine Meinung aussprechen.

Bevor wir an die Ausführungsbetrachtung gehen können, müssen wir auch noch einen orientierenden Blick auf die vielumstrittene Frage von Konfessionsschule und Simultanschule werfen, — nicht um hier ein Entscheidungsurteil für und wider zu ermitteln, sondern lediglich um die Sachlage, also namentlich Begriff und Wesen beider Schularten, klar zu stellen.

Die Frage vom religiösen Charakter der Schulen gehört offenbar in die Lehre von der Schuleinrichtung, hat also an und für sich mit der Lehre von der Schulverwaltung (Schulregiment) nichts zu thun; sie will darum für sich und vorab entschieden sein. Wird sie dagegen vor der Entscheidung in die Schulverfassungsfrage mit hereingezogen, so richtet man arge Verwirrung an, beides in der Lehre von der anstaltlichen Einrichtung wie in der Lehre vom Schulregiment. Das will vorab beachtet sein. Leider ist jener Fehler vielfach begangen worden, selbst von Schulmännern — nicht zur Ehre der Pädagogik. — Weiter: Als zur Lehre von der anstaltlichen Einrichtung gehörig, muß über die Frage, ob die konfessionelle oder aber die simultane Schule die bessere sei, unzweifelhaft zunächst die Fachwissenschaft, die Pädagogik, gehört werden. Die formale Pädagogik, die als formale von Religion, Nationalität u. s. w. abzusehen hat, sagt: Die Schule muß, wenn sie erziehlich wirken soll, vor allen Dingen einheitlich sein: je einheitlicher, desto besser; je weniger einheitlich, desto minderwertig; „die gespaltene Glocke hat bösen Ton.“ Nun ist die konfessionelle Schule durchaus einheitlich; die gemischte Schule dagegen ist gespalten und zwar in jeder Beziehung: im Lehrplan, in den Lehrpersonen, in den Schülern, in den Eltern und im Schulvorstande. Somit kann nicht die simultane, sondern nur die konfessionelle die Musterschule heißen. Das ist also vom formal-pädagogischen Standpunkte aus bereits ausgemacht, ohne daß die Kirche ein Wort dabei mitgesprochen hat. Soll die Schule streng musterhaft eingerichtet sein, dann muß die Pädagogik die Konfessionsschule fordern, auch wenn die Kirche es nicht thäte. — Weiter: Obgleich über die Schuleinrichtung billig der Pädagogik das erste Urteil gebührt, so steht ihr, falls der religiöse Charakter der Schule, also eine Gewissenssache in Frage kommt, darüber doch nimmermehr das letzte, das entscheidende Wort zu. Und da in

Gewissensfragen jede andere Rücksicht zurücktreten muß, so kann das entscheidende, endgültige Urteil unter allen Umständen lediglich vom Gewissensstandpunkte aus gesprochen werden. Sollte das nicht gelten, so hieße dies: das Gewissen seiner Würde berauben und in die Sphäre des relativen, bloß nützlichen Wissens herunterdrücken. Gilt es aber, soll das Gewissen seine Würde behalten, dann gilt es nicht bloß für diejenigen Eltern, welche die Konfessionsschule behalten wollen, sondern auch für diejenigen, die nach ihrer religiösen Ueberzeugung an der Konfessionsschule, wie sie dermalen ist, manches anders wünschen und darum für ihre Kinder die paritätische Simultanschule vorziehen. Wohl werden die letzteren sich nicht verhehlen können, daß die paritätische Schule mit schweren pädagogischen Mängeln behaftet ist; dieweil sie aber keinen Ausweg sehen, die bestehende Konfessionsschule in religiöser Beziehung so umzugestalten, daß sie ihrer religiösen Anschauung annähernd verträglich wird: so bleibt für ihr Gewissen nichts anderes übrig, als sich mit der pädagogisch mangelhaften paritätischen Simultanschule zu begnügen. Freilich entsteht nun für sie die große Frage, wie sie dazu gelangen sollen, denn dann müßte die erziehliche Gewissensfreiheit der Eltern gesetzlich anerkannt sein; die bestehende Schulgesetzgebung erkennt das Familienrecht mit der darin einbegriffenen erziehlichen Gewissensfreiheit nicht an (wie dies auch der v. Goßlersche und der v. Zedlitzsche Gesetzentwurf nicht that), sondern will dieses Recht lediglich durch Staat und Kirche vormundschaftlich wahrnehmen lassen. So die Sachlage in dieser Streitfrage.

Wie verhält es sich auf dem nunmehr abgegrenzten Gebiete um die Gewissensfreiheit?

Unzweifelhaft wird die Gewissensfreiheit für das höchste der socialen Rechte und Güter zu achten sein. Das Gewissen gilt selbst mehr als das Leben. Auf dem Schulgebiete fordert die Gewissensfreiheit, daß die Eltern das Recht haben, ihre Kinder nach denjenigen sittlich-religiösen Grundsätzen zu erziehen und erziehen zu lassen, zu denen sie selbst sich bekennen. Die Gewissensfreiheit ist darum ein Teil des Familienrechts und zwar der wichtigste. Fehlt beim öffentlichen Schulwesen im Familienrecht dieses Hauptrecht, so würde der Rest nur noch wenig Wert haben. Soll nun im öffentlichen Schulwesen das Elternrecht voll zur Geltung und Bethätigung kommen, so muß — wie in Kap. II gezeigt worden ist — jede Schule von einer Schulgemeinde umgeben und getragen sein, d. i. von einem Verbande von Familien zur gemeinsamen Erziehung ihrer Kinder. Da diese Erziehung eine gemeinsame sein soll, so folgt daraus, daß die verbundenen Familien in den wichtigsten Erziehungsgrundsätzen übereinstimmen, also vor allen Dingen gewissenseinig sein müssen. Die Schulgemeinden müssen sich darum so bilden und abgrenzen dürfen, daß diese Gewissenseinigkeit zur Geltung kommt und demnach die gesamte Schul- und Lehrordnung nach diesen übereinstimmenden Grundsätzen eingerichtet werden kann.

Nun giebt es aber, wie wir gesehen haben, innerhalb der staatlich anerkannten Religionsgemeinschaften, und zwar namentlich in den beiden großen Volkskirchen, hinsichtlich der religiösen Schulerziehung zweierlei Gewissensstandpunkte. Die einen wünschen die Schule ihres Bekenntnisses, die einheitliche Konfessionsschule; die andern wünschen die paritätische Simultanschule. Wenn nun auf dem Schulgebiete die Gewissensfreiheit voll und ganz gelten soll, wie muß dann die Schulgesetzgebung sich zu diesen zweierlei Wünschen stellen? Etwa so, daß nur Simultanschulen geduldet werden, oder so, daß nur Konfessionsschulen geduldet werden? Offenbar hieße das in dem einen wie in dem andern Falle nichts anders als die Gewissensfreiheit begraben, denn im ersten Falle werden die Konfessionsschul-Anhänger unterdrückt, im andern die Simultanschul-Anhänger. Unterdrückt werden heißt doch nicht Freiheit genießen.

Wie ist es denn im preußischen Staate bisher damit gehalten worden? Nach der bestehenden Ordnung galt für das öffentliche Schulwesen die Konfessionsschule als Regel. (Simultanschulen waren nur in Notfällen als Ausnahmen gestattet, nämlich da, wo in religiös gemischten Schulbezirken keine der beteiligten Konfessionen so viele Kinder zählte, um eine eigene Schule beanspruchen zu können.) Da nun auch die Simultanschulfreunde ihre Kinder in die Konfessionsschule schicken mußten — falls sie es nicht vorzogen, auf eigene Kosten eine ihnen zusagende Schuleinrichtung ins Leben zu rufen —, so war diesen Bürgern die Gewissensfreiheit auf dem Schulgebiete versagt. Daher ist es verständlich, daß mit der Zeit vielfach Stimmen laut wurden, welche konfessionell-gemischte Schulen verlangten und infolgedessen ein heftiger Streit über die beiden Schulformen entbrannte.

Wie wurde dieser Streit geführt? Bekanntlich zumeist so, als wäre diese Schuleinrichtungsfrage eine politische, — ähnlich wie die von der Form des Schulregiments. Auf der einen Seite standen geschlossen alle Konservativen, die Theologen an der Spitze; auf der andern Seite zwar nicht alle, doch die meisten Liberalen, die übrigen Liberalen schauten mit verschränkten Armen dem Trubel zu. Die Stimmen der unparteiischen Pädagogik kamen in dem Parteigelärm nicht zu Wort, wenigstens hörte niemand auf sie.

Wie lautete nun die Streitfrage? Die Wortführer beider Parteien stritten in Bausch und Bogen darüber, welche Schulform die „bessere“ (vorteilhaftere, nützlichere ꝛc.) sei, wobei die religiösen, pädagogischen und kulturpolitischen Gesichtspunkte bunt durcheinanderliefen. Kein Wunder, daß dieses Disputieren nicht zum Ende kommen konnte; denn die Streitfrage war von vornherein **falsch** formuliert. Es wurden sogar drei logische Fehler auf einmal begangen. Zuvörderst hatte man übersehen oder nicht für gut befunden, es zu sagen, daß die summarische Frage vom religiösen Charakter der Schulen aus zwei ganz verschiedenen Teilfragen besteht, von denen jede für sich, streng unabhängig von der andern, verhandelt werden muß: nämlich

erstens eine technisch-pädagogische, welche nur die Pädagogik beantworten kann, und zweitens eine religiöse, welche jeder nach seinem Gewissen beantworten muß, die auch nicht anders oder durch andere beantwortet werden darf, wenn nicht das Gewissen entwürdigt und die Grundvoraussetzung aller Moral und Religion, die Persönlichkeit, vernichtet werden soll. Ueber diese beiden Teilfragen also mußte verhandelt werden und zwar in dieser Reihenfolge. Wäre nun nach richtiger Reihenfolge zunächst die erste Teilfrage, die pädagogische, zur Sprache gekommen, so würde von vornherein klargestellt worden sein, daß die Simultanschule mit schweren pädagogischen Mängeln behaftet ist, und nur die konfessionell-einheitliche Schule die Musterschule heißen kann. Damit war mit einem Male die Luft von einer Menge verwirrender Nebel gereinigt. Kam dann die zweite Teilfrage, die religiöse, zur Sprache, so mußte bald klar werden, daß dieselbe nur vom Gewissensstandpunkte zu entscheiden ist, wobei keinerlei Rücksicht, weder Pädagogik noch Kulturpolitik noch sonst etwas, dreinzureden hat. So, wenn die erziehliche Gewissensfreiheit gelten soll. Entschied sich dann ein Teil der Eltern etwa für die Simultanschule, so blieb nur von Staats wegen zu erwägen, ob diese Schulform mit dem Wohl und Bestehen des ganzen Gesellschaftslebens verträglich sei. Da aber die Simultanschule als Notbehelf ohnehin geduldet werden muß und geduldet wird, und überdies viele höhere Schulen ebenfalls simultan sind, so fiel dieses Bedenken von selbst fort. Damit war dann der Streit zwischen Konfessionsschule und Simultanschule für die Gesetzgebung nach Gerechtigkeit geschlichtet. Nun beachte man diese überaus einfache Erledigung bei richtiger Fragestellung und halte daneben das bisherige wirre und wüste Parteigezänk, wie es auch jüngst bei dem von Zedlitzschen Gesetzentwurfe wieder in den Zeitungen, den politischen und kirchlichen Versammlungen und im Landtage sich abspielte. Dergleichen ist offenbar nur auf dem vernebelten Schulgebiet möglich.

Aber weiter. Die Streitfrage, wie die beiden Parteien sie formuliert hatten, litt noch an einem dritten Fehler, und der ist im Grunde der allerschlimmste. Derselbe fällt sofort in die Augen, wenn man fragt, wie die beiden streitenden Parteien sich zum Princip der erziehlichen Gewissensfreiheit stellen. Ließ sich aus ihrem Streiten entnehmen, daß beide Teile den Forderungen der Gewissensfreiheit gerecht werden wollten, oder daß wenigstens auf liberaler Seite diese Absicht bestand, da dort ja viel und laut von Toleranz und Gewissensfreiheit gesprochen wurde? Offenbar nicht; denn auf kirchlich-konservativer Seite wurde die konfessionelle Schule für alle gefordert, also die obligatorische, die Zwangs-Konfessionsschule; und von der liberalen Seite wurde die simultane Schule für alle gefordert, also die Zwangs-Simultanschule. Das heißt mit anderen Worten: die Kirchlich-Konservativen wollten bloß ihren Gesinnungsgenossen Gewissensfreiheit gönnen, nicht aber den Simultanschul-Anhängern; und die Liberalen wollten ebenfalls nur ihren Gesinnungsgenossen Gewissensfreiheit

gewähren, nicht aber den Konfessionellgesinnten. Das Trachten jeder Partei ging lediglich dahin, die Majorität des Volkes auf ihre Seite zu ziehen, um dann, wenn dies gelänge, ihr Schulideal obligatorisch zu machen. Daß es sich so verhält, geht schon daraus hervor, daß in Preußen, Sachsen 2c., wo bisher die Konfessionellen die Uebermacht hatten, alle öffentlichen Volksschulen (abgesehen von den Notfällen) konfessionell sind und nach der Ansicht der Konservativen auch bleiben sollen; und daß die Liberalen sich immer auf die „Musterländer" Baden, Nassau, Oesterreich, Holland, Frankreich 2c. beriefen, wo seiner Zeit die Simultanisten die Uebermacht gewannen und seitdem alle öffentlichen Schulen simultan sind. Sagten nun beide Teile deutlich, daß dies ihres Herzens Meinung sei, d. i. daß weder die einen noch die andern die volle Gewissensfreiheit wünschten? Leider nicht; im Gegenteil, — es schien sogar, als ob beide Parteien ihren wahren Standpunkt absichtlich verdeckten. Da haben wir den dritten Fehler in der ohnehin schon zweifach falschen Fragestellung. Nicht nur blieb das verschwiegen, was gerade den Kern der Frage bildete, nämlich ob die erziehliche Gewissensfreiheit gelten solle oder nicht; sondern es blieb auch verschwiegen, daß jeder der beiden Streitenden dem andern diese Gewissensfreiheit versagen wollte. Um diesen intoleranten Hintergedanken nicht von vornherein deutlich an den Tag kommen zu lassen, darum wurde eben die dreifach umnebelte Frage vorgeschoben und breit diskutiert, welche der beiden Schulformen die „bessere" (wünschenswertere) sei. Was heißt das aber? Beide Schulparteien, wie sie sich bisher zeigten, lagen in demselben Spital krank: trotz aller Großsprecherei von Duldsamkeit und Freisinnigkeit gönnte keine Partei der andern die Gewissensfreiheit auf dem Schulgebiete; die eine war genau so intolerant und unterdrückungssüchtig wie die andere. Sprechen sie nun in ihren politischen Programmen laut von Gewissensfreiheit, während sie dieselbe auf dem Schulgebiete doch nicht durchführen wollen, so können sie nicht abwehren, daß man sie der Heuchelei beschuldigt. Vielleicht wollen die kirchlich-konservativen Fürsprecher der Konfessionsschule entschuldigend sagen, ihr Programm hätte auch keine Gewissensfreiheit versprochen. Nun wohl, dann hätten sie dies wenigstens ausdrücklich sagen sollen; da sie dies aber nicht für gut befunden haben, so ist zwischen den beiden Parteien doch nur der Unterschied, daß die eine ihren intoleranten Hintergedanken durch Schweigen verbirgt und die andere durch Reden; Heuchler aber sind beide. Welchem bösen Geiste ist unser Volksleben verfallen, daß in einer wichtigen öffentlichen Streitfrage bei beiden Parteien das absichtliche Verheimlichen und Heucheln eine solche Rolle spielen kann, wie wir es hier sehen!

Doch lassen wir dieses unselige Parteitreiben mit seinen bisherigen alten Verirrungen; sehen wir zu, wie die Frage von Konfessions- und Simultanschule behandelt werden muß, wenn der heilige Grundsatz der Gewissensfreiheit voll und ehrlich gelten soll. Der Begriff der

echten Schulgemeinde — oder was dasselbe ist: das Elternrecht — zeigt von selbst den Weg. Viel Kopfzerbrechens bedarf es nicht. Wie oben ausgeführt, weist das Familienrecht auf die Schulgemeinde-Einrichtung, d. h. auf einen Verband von Familien zur gemeinsamen Erziehung ihrer Kinder. Gemeinsame Erziehung setzt selbstverständlich Einigkeit in den Erziehungsgrundsätzen voraus. So werden also innerhalb einer Kommune diejenigen evangelischen Familien, welche eine evangelische Konfessionsschule wünschen, sich zu einer oder mehreren konfessionell-evangelischen Schulgemeinden zusammenschließen; die katholischen Familien thun desgleichen, ebenso etwaige Dissidenten und jüdische Familien, wenn dieselben in der Kommune so zahlreich sind, daß sie eine eigene Schule beanspruchen können. Das wären dann sämtlich konfessionelle Schulgemeinden mit Konfessionsschulen. Sind nun auch Familien vorhanden, welche zwar zu irgend einer der staatlich-anerkannten Religionsgemeinschaften gehören, aber für ihre Kinder keine Konfessionsschule wünschen, und sind sie so zahlreich, daß sie eine eigene Schule beanspruchen können, — nun, das Elternrecht gilt für sie so gut wie für die Konfessionellgesinnten; sie mögen also zu einer simultanen Schulgemeinde sich verbinden, und erhalten dann eine paritätische Simultanschule, natürlich mit derjenigen Einrichtung, wie sie auch für die Notanstalten dieser Art vorgeschrieben ist.

Die Konkurrenz zwischen den Konfessionsschulen und diesen simultanen wird keinem Teile schaden, wie es ja auch die Konkurrenz zwischen den evangelischen und katholischen Schulen nicht thut.

Wir sehen also: eine Schulordnung nach dem Princip des Elternrechts oder der wahren Schulgemeinde löst die alte Streitfrage von Konfessions- und Simultanschulen ganz von selbst und zwar streng im Sinne der Gewissensfreiheit. Der Begriff „Schulgemeinde" schließt eben die Gewissensfreiheit als ein wesentliches Merkmal in sich. Dieselbe braucht nicht erst anderswoher versprochen zu werden, sondern sie ist da, und zwar nicht bloß für diesen und jenen, sondern für alle. Jeder kann die Schule bekommen, die er wünscht, ohne daß andere dadurch beeinträchtigt werden. Kann es nun eine Schulordnung geben, die besser dem Grundsatze der Gewissensfreiheit entspricht, als die, welche auf das Elternrecht, auf den Begriff der echten Schulgemeinde sich aufbaut?

Aber mehr noch! Die das Elternrecht repräsentierende Schulgemeinde entspricht nicht nur vollkommen dem Grundsatze der Gewissensfreiheit, sondern sie verbürgt auch am sichersten diese Freiheit in der Erziehung. Warum ist die Schulgemeinde da? Als eine Verbindung von Familien, die in den sittlich-religiösen Erziehungsgrundsätzen einig sind, ist sie gerade dafür und nur dafür da, um es zu verwirklichen und zu verbürgen, daß ihre Kinder nach diesen Grundsätzen erzogen werden. Alle Schulgemeinden, wie verschieden sie sein mögen, stimmen demzufolge doch in dem Einen überein, daß sie alle Gewissensfreiheit wünschen. Sie stehen alle für dieselbe ein;

Mitglieder bilden stets die Majorität, da die beteiligten Religionsgemeinschaften nur durch je einen Pfarrer vertreten sind. Die Gegner der konfessionellen Volksschule, denen nach dem bis jetzt herrschenden System keine Gewissensfreiheit gewährt wird, können gleichwohl mit in diesem kommunalen Schulvorstande sitzen, ja können möglicherweise da und dort die Mehrzahl bilden. Daß eine solche Institution den dermaligen Konfessionsschulen keinerlei positiven Schutz bieten kann, liegt auf der Hand, da das Kollegium ja in sich nicht gewissenseinig ist.

Man könnte nun denken, dieser den bisher bevorrechteten Konfessionsschulen drohenden Gefahr sei dadurch vorgebeugt, daß in der Staatsverfassung steht: die konfessionellen Verhältnisse sollen bei der Schuleinrichtung nach Möglichkeit berücksichtigt werden; wonach also die Simultanschule nur als Noteinrichtung ausnahmsweise zugelassen wird. Wer dadurch alle Gefahr beseitigt glaubt, der verrät damit, daß es ihm eigentlich auch nicht so voll und rein um Gewissensfreiheit zu thun ist, nämlich für alle, sondern bloß für die staatlich begünstigten Religionsgemeinschaften, also eigentlich um Vorrechte für diese Gemeinschaften. Bei solcher Bevorrechtung einzelner ist aber die erziehliche Gewissensfreiheit im öffentlichen Schulwesen, welche allen gelten muß, in der Staatsverfassung nicht einmal versprochen, geschweige geschützt und verbürgt, vielmehr teilweise — nämlich für die christlichen Dissidenten und die Simultanschul-Anhänger — geradezu versagt. Kein Wunder, daß diese Ausgeschlossenen, zumal die letzteren, mit einer solchen einseitigen Schulordnung nicht zufrieden sind. Wenn dieselben einmal die Majorität des Volkes für sich gewännen, so würden sie statt der obligatorischen Konfessionsschule die obligatorische Simultanschule einführen und die entgegenstehenden Verfassungsbestimmungen zu ändern wissen. Damit würden also die bisher bevorzugten Religions-Gemeinschaften nicht nur ihrer seither genossenen Vorrechte beraubt sein, sondern auch der Gewissensfreiheit in Erziehungssachen überhaupt. Dieser veränderten Sachlage gegenüber möchten sich diese engherzigen Konfessionellen nun zwar darüber beklagen, daß durch die obligatorische Simultanschule ihre Gewissensfreiheit verletzt würde, aber hätten sie moralisch noch ein Recht zu solchen Anklagen? Die Gegner würden ihnen das schon klar machen und sagen: Wir wenden gegen Euch nur dieselben Waffen an, die Ihr gegen uns gebraucht habt, da Ihr uns ja die Gewissenfreiheit früher auch nicht habt gewähren wollen; wenn also die Simultanschule irgendwo der Gewissensfreiheit nicht vollaus gerecht wird, so habt Ihr uns wenigstens darin nichts vorzuwerfen. — So steht es — rechtlich und moralisch — um den Schutz der bisher begünstigten Konfessionsschulen und um Schutz und Verbürgung der Gewissensfreiheit für alle bei der bisherigen Staats- und Schulordnung.

Was nun die von der Gewissensfreiheit bisher Ausgeschlossenen thun werden, sagt sich von selber. Da die bevorzugten Religions-

Gemeinschaften nicht dazu helfen wollen, daß die Gewissensfreiheit allen zu teil werde, so sehen sich jene Ausgeschlossenen dazu gedrängt, mit allem Eifer für die Simultanschule Propaganda zu machen, bis sie die Majorität des Volkes für sich gewonnen haben. Auf diese Weise ist in vielen europäischen Staaten bereits die Simultanschule obligatorisch geworden. Haben nun in Preußen die Anhänger der Zwangs-Konfessionsschule Grund, sich sicher zu fühlen, wo rund um sie herum die Simultanisierung im Fortschreiten begriffen ist? Hören wir, was die Geschichte sagt, die wir selbst in unserm eigenen Lande mit erlebt haben. Da sämtliche Schulrechte in den Händen der Staatsregierung sind, so kommt für unsere Frage alles darauf an, wie in den obern Regionen der Wind weht. Im Jahre 1872 schlug derselbe bekanntlich eine andere Richtung ein. Dieser Wechsel hat der Volksschule manche schätzbare Vorteile gebracht, allein daneben trat auch der sogenannte „Kulturkampf“ auf und mit ihm eine bisher nicht gekannte Begünstigung der laut werdenden Simultanisierungswünsche. Nicht wenige Beamte, vom Bürgermeister und Landrat an, welche sich gerne nach oben beliebt oder Karriere machen wollten, wetteiferten darin, wer die meisten Simultanschulen zustande bringen könne. Wo die Gemeinde-Verordneten willig waren, einen dahin zielenden Antrag an die Schulbehörde zu stellen, da wurden diese Anträge in der Regel genehmigt, falls nicht hinreichend gewichtige Proteste der Konfessionsschul-Freunde dazwischen traten und sich Beachtung zu verschaffen wußten. Auf diese Weise sind damals in allen konfessionell-gemischten Gegenden nicht wenige Simultanschulen zustande gekommen. Als später die Windströmung in den obern Regionen sich änderte, hat die Schulbehörde freilich diese Simultanschulen allmählich eine nach der andern wieder aufgehoben. Sie waren aber einmal wirklich da und haben gezeigt, wie das Simultanisieren bequem gemacht werden kann — wenn die Zeitumstände günstig sind. Nun mögen die Konfessionsschul-Freunde prüfen, ob sie wahren Grund haben, sich sicher zu fühlen. Jedenfalls werden sie wohl nicht meinen, daß das politische Wetter in den obern Staatsregionen allein von ihnen abhinge. Ueberdies mögen sie nicht vergessen, daß sie bislang nicht die Gewissensfreiheit, sondern bloß ihre eigenen Gewissensvorrechte vertreten haben, daß mithin ihr Standpunkt mit einem Makel, mit ungesühntem Unrecht belastet ist.

Aber weiter. Die bisherige Kommunal- und Schulordnung gab eigentlich den Gemeinde-Verordneten nicht die Befugnis, sich mit innern Schulangelegenheiten zu befassen, und vollends nicht, über den religiösen Charakter einer Schule zu beschließen. Gleichwohl thaten sie es damals in der Simultanisierungs-Aera, und die Schulbehörde ließ es nicht nur zu, sondern genehmigte in zahlreichen Fällen ihre unberechtigten Anträge — trotz der Proteste der wirklich Berechtigten, der Eltern, der Schulvorsteher und der Religionsgemeinschaften. So konnte es damals geschehen. Nun sollte aber nach dem

v. Goßlerschen Schulgesetz=Entwurf die bürgerliche Gemeinde zugleich Schulgemeinde sein, d. h. alle Rechte der Eltern und der Schulvorsteher sollten auf die Gemeinde=Verordneten und den kommunalen Gesamt=Schulvorstand übergehen. Demgemäß würden dann diese Kollegien volle Befugnis erhalten haben, über sie interessierende innere Schulangelegenheiten zu beraten, mithin auch die Befugnis, die Simultanisierung zu beantragen. Zugleich hätte es dann der Gemeindevorstand in der Hand, wenn er wollte, die Stimmung der Gemeinde=Insassen in simultanem Sinne zu beeinflussen. Denn indem er den Gesamt=Schulvorstand zu wählen hat, lenkt er damit auch die Lehrerwahlen. So könnte er dann solche Lehrer aussuchen lassen, welche der Simultanschule günstig sind, und diese könnten wiederum unter der Hand die Eltern dafür zu gewinnen suchen, so daß schließlich innerhalb der Kommune alles gut vorbereitet wäre für die Zeit, wenn die obern Behörden das Simultanisieren wieder gern sehen. — Gesetzt nun, letzteres träte über kurz oder lang ein. Wenn nun schon damals, wo die Kommune nicht die Rechte einer Schulgemeinde besaß, das Simultanisieren in zahlreichen Fällen so bequem von statten ging, wie viel glatter würde es dann verlaufen können, wenn die Kommune zugleich Schulgemeinde wäre und alles wohl vorbereitet hätte.

Ueberdies brauchen die Simultanisten weder auf ein Umschlagen des Windes in den obern Regionen zu warten, noch auf einen dem v. Goßlerschen ähnlichen Gesetzentwurf; sie haben mittlerweile einen Weg entdeckt, wie man, wenn keine echten Schulgemeinden bestehen, Konfessionsschulen in simultane verwandeln kann, ohne daß ein förmlicher Beschluß darüber gefaßt wird. Wie denn? Sehen wir zu. Nehmen wir an, in einer evangelischen Schule seien auch etliche katholische oder jüdische Kinder. Wenn deren Zahl nun eine gewisse Höhe erreicht, so ist nach dem jetzigen Schulrecht, welches die Konservativen geschaffen haben, die Kommunalbehörde verpflichtet, für diese Kinder einen besonderen Religions=Unterricht einzurichten. Es kann dies nun in der Weise geschehen, daß ein katholischer bez. israelitischer Lehrer aus der Nachbarschaft oder der betreffende Geistliche bez. Rabbiner an schulfreien Nachmittagen diesen Unterricht an der betreffenden Schule erteilt. Da diese Aushilfe selbstverständlich besonders honoriert werden muß, so liegt es nahe, daß die Kommunalverwaltung auf ein Mittel sinnt, um diese Unkosten zu sparen. Ein solches Mittel ist leicht gefunden, wenn die Schule mehrklassig ist und nicht die Schulgemeinde, sondern der Kommunal=Schulvorstand das Lehrer=Wahlrecht besitzt: man stellt dann an derselben statt eines evangelischen Lehrers einen katholischen bez. israelitischen an. Geschieht das aber, dann ist die Schule thatsächlich eine paritätische geworden ohne ausdrücklichen Beschluß. Vielleicht wird der Leser fragen, ob die Schulbehörde dazu ihre Genehmigung geben würde. Lassen wir Thatsachen sprechen. Ein Berliner Korrespondent schreibt uns folgendes:

„Was die Berliner Gemeindeschulen anbetrifft, so ist, so viel ich

weiß und auch neuerdings auf meine Nachfragen erfahren habe, ein eigentlicher Beschluß, dieselben zu simultanisieren, niemals gefaßt worden. Sie werden nur thatsächlich wie simultane behandelt, indem außer evangelischen auch jüdische und — wie mir versichert wird — auch katholische Lehrkräfte an ihnen Anstellung finden. Dieser Praxis gegenüber haben die Katholiken (!) es durchgesetzt, daß eine Anzahl Gemeindeschulen (Nr. 36, 37, 38, 39, 40, 41, 115, 134, 148, 164) für katholisch-konfessionell erklärt sind; an ihnen finden nur katholische Lehrkräfte Anstellung. (Hört! Hört!) Auch an den Schulen 106 und 171 befinden sich noch katholische Abteilungen. Ob dies zufolge eines Magistratsbeschlusses geschehen ist oder nur eine Einrichtung ist, die der Stadtschulrat (eventuell mit der städtischen Schuldeputation) getroffen hat, habe ich nicht erfahren können. Thatsächlich verhält es sich so."

Das also konnte schon bisher geschehen, und zwar in der Reichshauptstadt, unter den Augen der Central-Schulbehörde. In anderen großen Städten mag vielleicht ähnliches vorgegangen sein. Sobald dieser wohlfeile Weg allgemeiner bekannt werden wird, dann brauchen die Simultanschulfreunde da, wo keine echten Schulgemeinden bestehen, nicht mehr darauf zu warten, bis die gemischte Schule von oben herab ausdrücklich begünstigt wird.

In der Uebertragung der Schulgemeinderechte an die simultane Kommune liegt also nicht nur keinerlei Schutz für die Konfessionsschule, sondern vielmehr eine positive Gefahr und Bedrohung, da dadurch dem Simultanisieren der Weg in jedem Betracht aufs beste geebnet wird.

* *
*

Unsere vorstehende Ausführungsbetrachtung bezog sich, wie eingangs bemerkt, auf alle diejenigen Personen, welche sich zu einer der staatlich-anerkannten Religionsgemeinschaften halten. Dazu gehören also nach der letzten Volkszählung (1890) in Preußen 29 958 927 Einwohner.

Es erübrigt jetzt noch zu erwägen, wie es mit der erziehlichen Gewissensfreiheit bei den Ausgetretenen zu halten sei; ihrer waren 1890 in Preußen 36 354.

Persönliche Gewissensfreiheit besitzen diese Draußenstehenden bereits. Es handelt sich also um die zwei Arten korporativer Gewissensfreiheit, die kirchliche (oder Kultusfreiheit) und die erziehliche. Es fragt sich nun zunächst, ob die letztere, die erziehliche, von der ersteren, der kirchlichen, abhängig sein soll oder nicht. Zur Beantwortung reicht unser ethisch-pädagogischer Standpunkt nicht aus, da dies eine specifisch staatsrechtliche Frage ist; die Entscheidung fällt also jedenfalls den Staatsmännern zu. Dazu kommt, daß ein Teil der Ausgetretenen keine korporativ-kirchliche Gewissensfreiheit begehrt, sei es, weil man jede Religion leugnet oder aus andern Gründen, während ein anderer Teil dieselbe zwar wünscht, aber bisher nicht

erlangt hat. Bezüglich der letzteren steht die Sache so: erhalten sie die kirchliche Gewissensfreiheit, so haben sie auch moralischen Anspruch auf die erziehliche, sie gehören dann also zu denjenigen, von welchen die vorige Untersuchung gehandelt hat; so lange ihnen die kirchliche Gewissensfreiheit nicht gewährt wird, kann der Staat sie in Schulsachen nicht anders behandeln als die ersteren. Mit diesen hätten wir es also allein zu thun. Da wir nun nicht wissen können, wie die Staatsmänner jene specifisch staatsrechtliche Frage (ob die erziehliche Gewissensfreiheit abhängig zu machen sei von der kirchlichen) entscheiden werden, so können wir nur einige „unvorgreifliche Gedanken“ und „fromme Wünsche“ zur Prüfung vorlegen.

Wer die erziehliche Gewissensfreiheit als eine der höchsten socialen Rechte anerkennt, der wird dieselbe ohne Zweifel gern allen Staatsbürgern gönnen; und wenn er in der Lage ist, die Wirrnis der religiösen Ansichten und ihre mancherlei Ursachen zu überblicken, so wird er wohl mit uns wünschen, daß jene Ausgetretenen auf dem öffentlichen Schulgebiete nicht weiter eingeschränkt werden möchten, als absolut nötig ist. Für diese Ansicht sprechen aber auch noch einige besondere Gründe. Einmal wäre es nicht wohl gethan, diese Draußenstehenden auf den Privatschulweg hinzudrängen, vielmehr empfiehlt sich um ihretwillen, um des Staates und der religiösen Gemeinschaften willen, alles zu thun, um sie mit ihren Kindern im Verband und im Rahmen der gesamten öffentlichen Schulordnung zu halten. Das Warum wird sich der Leser von selbst sagen. Zum andern sind dieselben, auch wenn sie an ihrem Irrtum selbst allein die Schuld trügen, als Leidende zu betrachten, was dann heißt, daß jede abstoßende oder gar rauhe Behandlung das Uebel nur ärger machen würde. Zum dritten ist nach meiner festen Ueberzeugung an den Irrtümern jener Ausgetretenen auch die christliche Theologie beträchtlich mitverschuldet, und zwar vornehmlich durch ihre mangelhafte Pädagogik oder genauer gesagt: durch ihre Autoritäts-Methode (in Jugendunterweisung, Predigt und wissenschaftlicher Forschung) und durch den Geist des Scholasticismus, — zwei Lebensfeinde, die ihr seit mehr als einem Jahrtausend im Leibe stecken, und die auch die Reformation bis jetzt nicht hat austreiben können. Da nun der Staat weder das Recht noch die Fähigkeit besitzt, in die innere Entwickelung der Theologie einzuwirken, so muß er wenigstens Sorge tragen, diejenigen seiner Glieder, welche um jener theologisch-pädagogischen Fehler willen an aller Religion irre geworden sind, durch milde Behandlung versöhnlicher zu stimmen, damit das Uebel nicht intensiv und extensiv noch schlimmer werde. Angenommen, diese Erwägungen wären zutreffend, wie würde dann die Frage von der korporativ-erziehlichen Gewissensfreiheit bei jenen Draußenstehenden anzufassen sein?

Wenn dieselben behufs Erlangung der erziehlichen Gewissensfreiheit sich über ihren Standpunkt ausweisen sollen — denn unbekannten Personen können keine korporativen Rechte erteilt werden — so möge

die Staatsregierung gar nicht nach ihrer religiösen Ansicht fragen, sondern lediglich nach ihrer Moral und ihren Erziehungsgrundsätzen. Ich weiß wohl, daß manche und vielleicht viele Theologen samt ihren Gesinnungsgenossen in andern Ständen über diese Zurückstellung der Religion vor Entsetzen die Hände über dem Kopfe zusammenschlagen werden. Das kann mich nicht beunruhigen. Ich bin bereit, mich zu verantworten. Man möge mich aber zuerst ausreden lassen, damit man sieht, wohin mein Vorschlag ausläuft. Eins sei hier schon zur Verantwortung bemerkt. Aus meinen Schriften über den Religionsunterricht, aus meiner Amtswirksamkeit und Lebensführung werden sie sich überzeugen können, daß die Religion und speciell die evangelisch-christliche mir ebenso hoch steht und ebenso sehr am Herzen liegt, wie irgend einem unter ihnen; und diejenigen meiner niederrheinischen Landsleute, welche diese Seite meiner amtlichen und freien Thätigkeit näher kennen, könnten ihnen nötigenfalls noch mehr sagen. Worin wir hier auseinandergehen, ist lediglich die staats-pädagogische, also methodische Frage, wie die an aller Religion irre Gewordenen in Erziehungssachen zu behandeln sind, damit es ihnen wie uns allen übrigen zum Guten ausschlage. Fahren wir also in unserer Betrachtung fort.

Legen nun die Außerkirchlichen ihre Moral und ihre Erziehungsgrundsätze dar, so dürfte sich ergeben, daß die meisten (und möglicherweise sogar alle) gar keine echte Moral kennen, sondern nur eine Zweckmäßigkeits- oder Nützlichkeitslehre (Eudämonismus), die für Moral gehalten wird, die aber mit der echten Ethik nicht mehr Aehnlichkeit hat als ein faules Ei mit einem gesunden. Haben sie nun keine Moral, so können auch ihre sogenannten Erziehungsgrundsätze keine echten sein, denn was dieselben bezwecken, ist nicht Erziehung, nicht moralische Gesinnung, sondern lediglich Klugheitsausrüstung im Dienste der Selbstsucht.*) Weiter: Kennen diese Verirrten keine echte Moral an, so können sie auch kein Gewissen haben, sofern es nicht im innersten Herzensgrunde unbewußt und unbeachtet vorhanden ist.

---

*) Max Stirner sagt in seiner Schrift „Der Einzige und sein Eigentum“ (Leipzig 1845): „Findet man das Haupterfordernis des Menschen in der Frömmigkeit, so entsteht das religiöse Pfaffentum; sieht man es in der Sittlichkeit, so erhebt das sittliche Pfaffentum sein Haupt. Mensch und Gerechtigkeit sind Ideen, Gespenster. — Mir geht nichts über Mich. Ich will alles sein und alles haben, was Ich sein und haben kann; Ich will keine Gelegenheit, Mich durchzusetzen, oder geltend zu machen, ungenutzt vorbeigehen lassen. Einen Felsen umgehe Ich so lange, bis Ich Pulver genug habe, ihn zu sprengen; die Gesetze Meines Volkes umgehe Ich, bis Ich Kraft gesammelt habe, sie zu stürzen. Ich bin zu allem berechtigt, dessen Ich mächtig bin; bin Ich nur mächtig, so bin Ich schon von selbst ermächtigt. Wer eine Sache zu nehmen und zu behaupten weiß, dem gehört sie, bis sie ihm wieder genommen wird. Was Ich brauche, muß Ich haben und will Ich mir verschaffen. Ich benutze die Welt und die Menschen. Mein Verkehr mit der Welt besteht darin, daß Ich sie genieße und so sie zu Meinem Selbstgenuß verbrauche. Es gilt Mir sehr gleich, ob Gott oder die Wahrheit siegt; zuvörderst will Ich siegen. Nicht der Mensch ist das Maß von allem, sondern Ich. Ich hab' Mein Sach' auf nichts gestellt.“

Wohl können natürlich-sympathetische Gefühle (zwischen Ehegatten, Eltern und Kindern, Nachbarn, Landsleuten, Gesinnungsgenossen u. s. w.) ausgebildet sein; allein wie schätzbar auch der gesellschaftliche Wert dieser Gefühle sein mag, so besitzen dieselben doch an und für sich noch keine moralische Würde, und wenn sie nicht unter der Zucht der Moral stehen, so können sie leichtlich in die Irre geraten (wie schon die edle Mutterliebe zeigt, wo sie in ihrer Weichmütigkeit zur sogen. Affenliebe wird). Wollten dann die Staatsmänner in ihrer Prüfung weiter nachfragen, wie jene Irrenden zu dieser Pseudo-Moral gekommen wären, so würden wahrscheinlich alle einstimmig sagen: im Schul- und Konfirmandenunterricht sei ihnen die Ethik nicht rationell, nicht auf Grund der Selbstüberzeugung gelehrt worden, sondern im Namen der Religion, auf Grund ihrer Autorität; da ihnen nun später die Religion zweifelhaft geworden, so sei damit auch die darauf gegründete Moral in den Abgrund gesunken; und da sie überdies im Unterricht nie gehört hätten, daß die Moral auf eigenem, selbständigem Grunde ruhe, so sei ihnen nichts anderes übrig geblieben, als sich durch Klugheitsüberlegung in der Welt zurechtzufinden. Die Gebildeteren unter ihnen würden wahrscheinlich auch noch weiteren Aufschluß zu geben wissen und sagen: die ihnen so sehr verdachte Zweckmäßigkeitslehre (Wohlfahrtslehre, Eudämonismus) hätten sie nicht erfunden; dieselbe werde vielmehr seit länger als einem Jahrhundert auf den Universitäten von nicht wenigen Professoren (Juristen, Philosophen, Naturkundigen u. s. w.) als „moderne" Moral gelehrt, und zwar im Namen des Staates bis auf den heutigen Tag; und so gäbe es unter den studierten und gebildeten Ständen unzählige Leute, die über die Moral genau so dächten wie sie, die Zurückgesetzten; nur fänden jene nicht für gut, ihre Ansicht vor dem großen Publikum bekannt werden zu lassen. Vielleicht würde der eine oder andere auch noch beifügen: in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts sei der Eudämonismus nicht bloß von fast allen Philosophen, sondern selbst von vielen Theologen auf den Universitäten gelehrt worden; da habe der Philosoph Kant mit der ganzen Wucht seines spekulativen Scharfsinns und seiner Dialektik sich dieser Strömung entgegengestemmt und die Moral wissenschaftlich zu retten versucht; dieser Rettungsversuch könne jedoch nicht als gelungen angesehen werden, denn Kants Moralsystem sei in zwei entscheidenden Punkten unzulänglich: einmal sei die Begründung, d. i. der Beweis, daß es wirklich eine Moral gebe, nicht zureichend, und zum andern habe er die erschöpfenden Principien (d. i. die Elemente oder Musterkennzeichen des Ethischen) nicht zu finden gewußt, und darum sich damit begnügen müssen, die Moral in der stets unvollkommenen Form der Pflichtenlehre oder der Tugendlehre oder der Güterlehre darzustellen; auch seien nachher gerade viele Theologen beflissen gewesen, Kants Verdienste um die Ethik zu verkleinern — natürlich im Interesse ihrer Autoritätsmoral; zu Anfang dieses Jahrhunderts habe dann der Philosoph Herbart, der Nachfolger auf Kants Lehrstuhl, das Kantische Problem

in der Ethik wieder aufgenommen und, wie seine Schule behaupte, dasselbe in allen entscheidenden Punkten vollständig gelöst; sie, die Außerkirchlichen und namentlich die wissenschaftlichen Häupter der Socialdemokratie, könnten dies jedoch nicht anerkennen, allein das müßten sie zugeben, daß Herbart in der Begründung und Darstellung der rationellen Ethik das höchste geleistet habe, was bisher auf diesem Gebiete geleistet worden sei, und daß jetzt nur die Frage sein könne: entweder Herbarts Moralsystem, oder der Eudämonismus, da auf wissenschaftlichem Boden die Autoritäts-Moral ohnehin nicht mitzähle, das Kantische System überholt und die unklare Vermengung von Moral und Eudämonismus durch Kant längst abgethan sei;*) indessen die Herbartische Philosophie, obwohl sie tüchtige und namentlich auch pädagogikkundige Lehrkräfte besitze, sei seit fünfzig Jahren von allen preußischen Universitäten so gut wie gänzlich verbannt gewesen, anfänglich wohl auf Betrieb der damals herrschenden Hegelschen Philosophie, später durch den Einfluß der hochkirchlichen und Hof-Theologie. — Endlich würden die zahlreichen Anhänger der Socialdemokratie unter den Außerkirchlichen auf Befragen noch ergänzen können: die morallose Zweckmäßigkeitslehre sei nicht im Arbeiterstande erwachsen, sondern die Arbeiter hätten dieselbe von den erwähnten Universitätsprofessoren und den von diesen vorgebildeten Litteraten überkommen; die Socialdemokratie habe nichts weiter gethan, als daraus für das wirtschaftliche und sociale Leben die Konsequenzen zu ziehen.

Wie der Leser sieht, würde mein Vorschlag, die Außerkirchlichen nicht um ihre Religion, sondern lediglich um ihre Moral zu befragen, höchst bedeutsame und höchst bedenkliche Dinge an den Tag bringen, — Dinge, die sonst verborgen bleiben würden, wenn man in der hergebrachten Weise lediglich nach dem Religionsbekenntnis fragen wollte. Schon um dieser Entdeckungen willen dürfte es sich verlohnen, die Angelegenheit in der vorgeschlagenen Weise anzugreifen, und zwar nicht bloß für die Staatsmänner, sondern auch für die christlichen Theologen. Ich will nur auf Eins noch aufmerksam machen. Wofern die socialdemokratischen und andern Außerkirchlichen keine Moral anerkennen, mithin insoweit auch kein moralisches Gewissen haben können, — wie kann da bei ihnen ein echt religiöses Bedürfnis vorhanden sein? und wenn nun theologischerseits ihnen religiöse Belehrung angeboten wird, werden sie derselben Gehör schenken? oder wenn jene ihnen wenigstens moralische Belehrung anbieten, natürlich in hergebrachter Weise lediglich auf Grund der Religion, werden sie dann diese Belehrung nicht ebenfalls abweisen und konsequentermaßen abweisen

*) Vgl. Dr. Chr. A. Thilo (ein Schüler Herbarts): „Geschichte der Philosophie", 2 Bde., 2. Aufl., Köthen bei O. Schulze; — ferner: „Die theologisierende Rechts- und Staatslehre", von demselben; — ferner: die ethischen Abhandlungen und Kritiken von Thilo, Flügel u. a. in der „Zeitschrift für exakte Philosophie", herausgegeben von O. Flügel (früher von Prof. Ziller), 19 Jahrgänge, Langensalza.

müssen? Somit liegt auf der Hand, daß die christliche Theologie, so lange sie die Moral lediglich auf Grund der Religion, also autoritativ lehrt, völlig unfähig ist, die religiösen und moralischen Irrtümer der Socialdemokratie lehrmäßig zu überwinden, geschweige wissenschaftlich zu widerlegen. Welch eine traurige Perspektive für Staat und Gesellschaft! Wie nun die Staatsmänner und Theologen alle jene bei den Außerkirchlichen zu erkundenden wichtigen Entdeckungen sich zu nutze machen wollen, müssen wir ihnen selber überlassen.

Fahren wir jetzt in unserer Untersuchung bezüglich der erziehlichen Gewissensfreiheit fort. Denjenigen Außerkirchlichen, welche nach ihrer Erklärung die echte Moral anerkennen, würde meines Erachtens erlaubt werden können, sich gastweise einer simultanen oder einer konfessionellen Schulgemeinde anzuschließen, damit sie nicht auf den Ausweg der Privatschulen gedrängt werden. (Wie es dann mit dem Religionsunterricht dieser Kinder zu halten ist, wird weiter unten zur Sprache kommen.)

Was dann diejenigen betrifft, die ausdrücklich keine Moral, sondern nur eine Klugheitslehre anerkennen, so ist von vornherein klar, daß der Staat ihnen die volle erziehliche Gewissensfreiheit nicht gewähren kann, — aus dem einfachen Grunde, weil sie kein moralisches Gewissen anerkennen. Hier muß vorab wenigstens die Einschränkung eintreten, daß ihnen nicht gestattet werden kann, weder sich zu eigenen, also morallosen Schulgemeinden zusammenzuschließen, noch eigene, morallose Privatschulen zu gründen. Denn wenn der Staat nicht eine bloße Nützlichkeitsanstalt ist, um die äußeren Güter und die Kultur zu schützen und zu pflegen; wenn er vielmehr, wie wir Christen samt den Juden, den Mohammedanern und selbst vielen Heiden glauben, eine göttliche Institution ist, so kann er dies nur sein, wenn er auf dem Boden der Moral steht, die der Schöpfer dem Menschenherzen gleich allen übrigen Anlagen eingepflanzt hat, und in ihrem Namen und zu ihrem Schutze das Schwert trägt. Wenn es sich nun so verhält, wie könnte er da gestatten, daß in seiner Mitte Kinder dafür erzogen werden, diese seine Würde und Aufgabe zu leugnen und den Grund, auf dem er steht, zu unterwühlen? Das wäre ja ein Widerspruch in sich selber, ein bewußtes Nichterfüllen seiner Aufgabe und eine schwere Verschuldigung an den Millionen, die von ihm den Schutz der moralischen Grundlage des Volkslebens erwarten. Vielleicht möchte nun jemand besorglich fragen: wenn die betreffenden Eltern durch jene Einschränkung sich dazu verleiten ließen, die Anerkennung der Moral zu erheucheln, ob denn solche Unwahrhaftigkeit nicht auch ein großes Uebel sei? Gewiß ist die Heuchelei ein großes Uebel, und leider ist dasselbe durch die altgewohnte unberechtigte Beschränkung der Gewissensfreiheit auf dem religiösen Gebiet nur allzusehr begünstigt worden. Allein in unserm Falle handelt es sich nicht um religiöse Ansichten, um Dogmatik, sondern um die Moral. Hier kann der Staat nicht anders, weil er sonst selber die Moral verleugnen würde. Ueberdies wäre jene morallose Kindererziehung für diese Kinder selbst wie für die Millionen

übrigen Staatsbürger jedenfalls das weit größere Uebel. Also den Anhängern der bloßen Nützlichkeitslehre eigene Schulgemeinden zu gestatten, das geht nicht. Es steht aber meines Erachtens nichts im Wege, ihnen zu erlauben, sich einer andern öffentlichen Schulgemeinde gastweise anzuschließen, sei es einer simultanen oder einer konfessionellen, ganz nach ihrer Wahl. Da diese Kinder doch Schulunterricht genießen müssen, ein moralloser Privatunterricht aber nicht erlaubt werden kann, so wäre jener Ausweg auch der allein mögliche, also der gebotene. (Vom Religionsunterricht ist später zu reden.) Die diesen Eltern auferlegte Einschränkung wäre dann im Grunde auch nicht einmal so groß, wie sie in Preußen bei der jetzigen Zwangs-Konfessionsschule die Simultanschul-Anhänger ertragen müssen, und in Baden, Oesterreich u. s. w. bei der dortigen Zwangs-Simultanschule die konfessionell Gesinnten, da jene wie diese gar keine Wahl haben.

Jetzt bliebe noch vom Religionsunterricht zu reden. Sollen diese Kinder vom Religionsunterricht dispensiert werden, also ohne alle religiöse Belehrung aufwachsen, oder soll ihnen ein bestimmter Religionsunterricht aufgezwungen werden? Und falls die Staatsbehörde sich für das letztere erklärt, welche Religion soll es dann sein — die protestantische oder die katholische oder die jüdische? Man sieht, diese Frage ist rundum penibel. Bei näherer Erwägung, wenn man richtig vorgeht, wird sich übrigens zeigen, daß die Natur der Dinge selbst auf den rechten Weg weist, so daß glücklicherweise eigentlich nicht der Wille eines Menschen die penible Frage zu entscheiden braucht, sondern die Natur der Dinge sie von selbst entscheidet.

Vergegenwärtigen wir uns zuvörderst, was ohnehin bereits ausgemacht ist. Es ist dies, daß jene Kinder, wenn sie Glieder eines Staates sein wollen, nicht bloß in Kulturkenntnissen, sondern auch in der Moral unterwiesen werden müssen, — müssen, denn so fordert es die Moral und so fordert es das Wesen des Staates. Halten wir diesen Punkt ein für allemal fest im Auge.

Wenn nun Moralunterricht stattfinden soll, muß derselbe dann notwendig in und mit dem Religionsunterricht erteilt werden? Die meisten Theologen werden wahrscheinlich sagen: es muß in Verbindung mit dem Religionsunterricht geschehen. Ich sage: das ist vorab noch nicht ausgemacht; und alle diejenigen, welche die Moral als rationelle Wissenschaft kennen, werden mir zustimmen.*) Bei der voreiligen Antwort jener Theologen ist wieder eine falsche Fragestellung im Spiele, — ungerechnet, daß auch der Irrtum der Autoritätsmethode mitgewirkt hat, wovon wir aber absehen wollen. Die summarische

*) Vgl. meine Abhandlungen: Einige Grundfragen der Ethik (Ev. Schulbl. 1887, S. 121 ff., S. 201 ff.) Diese Abhandlungen sind hervorgegangen aus einer Reihe von Vorträgen, die ich in Barmen-Elberfeld und Düsseldorf gehalten habe; sobald ich Zeit finde, die übrigen der gehaltenen Vorträge zu Papier zu bringen, sollen diese Abhandlungen im Ev. Schulblatte fortgesetzt werden. Das Ganze wird später als selbständige Schrift erscheinen.

Frage (ob der Moralunterricht gesondert oder nur in Verbindung mit dem Religionsunterricht zu erteilen sei) schließt zwei Teilfragen in sich, von denen jede für sich in strenger Reihenfolge beantwortet sein will. Geschieht das nicht, so entsteht arge Verwirrung, und trotz alles Disputierens kommt die Wahrheit nicht an den Tag, — gerade wie wir es oben bei dem Streiten über Konfessions- und Simultanschulen gesehen haben. Die zwei Teilfragen sind: 1) ist ein gesonderter Moralunterricht möglich? und 2) wenn ja, ist er dann auch pädagogisch zweckmäßig?

Die erste Teilfrage wird jeder, der die Moral nicht bloß als eine Summe traditioneller Vorschriften, sondern als eine rationelle Wissenschaft kennt, ohne weiteres und ohne Vorbehalt mit Ja beantworten. Für den, der die Moral nicht auf eine Autorität gründen zu müssen glaubt, ist dieses Ja eben selbstverständlich. Vom pädagogischen Standpunkte kann noch mehr gesagt werden. Mag man die Moral gesondert lehren oder in Verbindung mit der Religion, — wenn dabei klare Erkenntnis und volle Selbstüberzeugung erzielt werden soll: so muß die methodische Behandlung sogar hier wie dort in allem Wesentlichen die gleiche sein; sie muß nämlich von der Anschauung ausgehen — wie seit Comenius und Pestalozzi feststeht, — und was dann weiter zu thun ist, sagen die übrigen psychologischen Gesetze des Apperzeptionsprozesses. Ein Unterschied zwischen den beiden Lehrweisen wäre nur hinsichtlich des Anschauungsstoffes möglich (nicht notwendig); bei der vereinten Behandlung von Moral und Religion ist der moralische Anschauungsstoff durch den religiösen mitgegeben; bei der gesonderten Behandlung der Moral kann derselbe, wenn man es für gut findet, anderswoher genommen werden.

Bei der zweiten Teilfrage: welche der beiden Lehrarten die zweckmäßigere sei, muß zuvörderst der Zweck, den man im Auge hat, näher bestimmt werden, weil der Unterricht in der Moral mehrere Zwecke umfaßt. Es fragt sich nämlich, ob bloß das benötigte moralische Wissen bezweckt wird, d. i. klare Erkenntnis und begründete Ueberzeugung, oder aber zugleich die wünschenswerte moralische Gesinnung, das Wollen, Können und Thun, kurz, die wirkliche Moralität. Handelt es sich bloß um das erstere, das intellektuelle Ziel, das moralische Wissen, dann ist allerdings der gesonderte Moralunterricht ausreichend. Handelt es sich aber zugleich um die erziehliche Seite der Moral, die moralische Gesinnung, um die Moralität — und das wird es doch thun, denn wozu würde sonst das moralische Wissen gelernt, — dann ist laut aller Erfahrung, Geschichte und Psychologie der Moralunterricht für sich allein nicht ausreichend: dann müssen vor allem auch die religiösen Antriebe mit ihrer unvergleichlichen Kräftigkeit mithelfen, und das heißt: es muß auch Religionsunterricht erteilt werden. Und wenn das, dann kann es dem Moralunterricht, wie dem Religionsunterricht, nur zum Vorteil gereichen, wenn beide auf allen Stufen Hand in Hand gehen, mithin auch ein und denselben

Anschauungsstoff haben. Schon der eine Vorteil sagt genug, daß die moralischen Wahrheiten, welche der Schüler bei richtiger methodischer Behandlung durch Selbstüberzeugung als rationell begründet erkannt hat, nunmehr vom religiösen Standpunkte als göttliche Gebote, als Lichtstrahlen des einen und vollkommenen Gotteswillens sich darstellen, und so dem Gemüte um so kräftiger sich eindrücken. Die übrigen Vorteile brauchen hier nicht aufgezählt zu werden; wer will, kann sie in jedem gründlichen pädagogischen Lehrbuche, gleichviel ob es vom philosophischen oder einem andern Standpunkte bearbeitet wäre, nachlesen.

Die Pädagogik weiß aber noch etwas anderes zu sagen, was den Staatsmännern in dieser Frage und noch weit darüber hinaus eine wertvolle Hilfe bieten kann. Vorhin wurde bemerkt: beim Religionsunterricht sei der grundlegende Lehrstoff oder Anschauungsstoff durch die betreffende Konfession gegeben, und die Pädagogik müsse denselben als etwas Thatsächliches hinnehmen, wie sie auch die Nationalität, die Individualität des Schülers u. s. w. hinzunehmen hat. Das ist unzweifelhaft richtig — nämlich hinsichtlich des dogmatischen Inhalts der Konfession und ihres religiösen Anschauungsstoffes. Dieser grundlegende Lehrstoff hat aber auch noch eine andere Seite, die pädagogische; darüber steht ebenso unzweifelhaft der Pädagogik das erste Wort zu, und die Konfessionen würden sich selber am meisten schaden, wenn sie das nicht anerkennen wollten. Welche formalen Anforderungen macht nun die pädagogische Wissenschaft an den religiösen Anschauungsstoff?*) Ich werde diese Anforderungen durch einige Stichwörter andeuten müssen, damit auch der Nicht-Fachmann sehe, um was es sich alles handelt.

Da der Stoff sittliche und religiöse Gesinnungen in lebendiger Bethätigung zur Anschauung bringen soll, so darf er nicht doktrinärer, abstrakter Art, sondern muß Geschichte sein. Das die erste, die Grundforderung. Da diese Erzählungen Kindern sich anbieten, so müssen sie nach Inhalt und Darstellung leicht faßbar und auch für den kindlichen Standpunkt Interesse erweckend sein; und wenn das, dann dürfen die vorkommenden Personen, Handlungen und Situationen nicht etwas Verwickeltes, Kompliziertes an sich haben, sondern müssen möglichst durchsichtig sein. Kurz, die Geschichten müssen zweitens einen volkstümlich-einfachen Charakter an sich tragen. Das weist auch darauf hin, daß solche Geschichtsstoffe wahrscheinlich eher in der ältern als in der modernen Zeit, wo alles komplizierter ist, zu finden sein werden. Weiter fordert der kindliche Standpunkt und sein eigenartiges Interesse, daß die geschichtlichen Personen, Vorgänge und Situationen nicht, wie die Erwachsenen es verlangen, in verstandesmäßig scharfen Umrissen das protokollarisch genaue Bild der Wirklichkeit darstellen, sondern drittens der kindlichen Phantasie Spielraum lassen und dieselbe anregen, ähnlich wie die echte Volkspoesie dies thut. Da der

*) Ob etwa auf der Unterstufe ein bloß vorbereitender Religionsunterricht rätlich sei, ist eine technische Specialfrage, die uns hier nicht angeht.

Hauptzweck dieses Geschichtsstoffes darin liegt, die Gesinnung zu bilden, so muß derselbe vor allem viertens einen sittlich-religiösen Gehalt haben oder von einem sittlich-religiösen Geiste getragen und belebt sein, und die Personen und Handlungen müssen die Wirkungen dieses Geistes zur Anschauung bringen können, — im Guten zur Nacheiferung anspornend und vor dem Bösen Abscheu erweckend. Der sittliche Ernst wird sich namentlich auch darin zu zeigen haben, daß die Erzählung die Menschen darstellt, wie sie wirklich sind, — nichts verschönernd und nichts verschleiernd. Für die Moral hat dieser geschichtliche Anschauungsstoff auch noch ungesucht den Vorteil, daß derselbe nicht, wie es bei der doktrinären Behandlung meistens der Fall ist, bloß in der unvollkommenen Form der Pflichtenlehre (Gebote und Verbote) auftritt, sondern zugleich als Tugendlehre und Güterlehre. Indem somit das Moralische nach allen drei Seiten kennen gelernt wird, kann dann um so leichter auch der eigentliche Kern, die Principien- oder Ideenlehre, klargestellt werden. Das alles kommt nun auch der dogmatischen Seite des Religionsunterrichts zu gut. — Der Hauptzweck dieser Geschichten, die sittlich-religiöse Gesinnungsbildung, würde aber nur unvollkommen erreicht und obendrein einseitig werden, wenn dieselben sich bloß auf das Privatleben beschränken. Sie dürfen daher nicht lediglich biographischer Art sein, sondern müssen auch den Blick in das sociale und weitere Kulturleben bis zum Staate hinauf eröffnen können, damit erkannt werde, wie sich die sittlich-religiöse Gesinnung in diesen erweiterten Kreisen und Verhältnissen zu bethätigen hat. Kurz, der Inhalt dieser Geschichten muß fünftens auch allgemein-lehrreich sein. Damit hängt ferner zusammen, daß dieser Stoff nicht aus zersplitterten, von da und dort zusammengesuchten Einzel-Erzählungen bestehen darf. Die Erzählungen müssen vielmehr sechstens ein zusammenhängendes, größeres, vielseitiges und doch einheitliches Ganzes bilden, also Einzelgeschichte und Volksgeschichte zugleich sein, längere Zeiträume umfassen und, soweit thunlich, mit den älteren, einfachen Zeiten beginnen. Damit ist der weitere Vorteil gegeben, daß dadurch ein Blick in die allmähliche Entwickelung des sittlich-religiösen Bewußtseins erschlossen wird, und beim Schüler selbst die Entwickelung der sittlich-religiösen Erkenntnis im großen und ganzen eben diesem geschichtlichen Wege folgt. Endlich: da „für die Kinder das Beste gut genug ist“ — wie Goethe diese Wahrheit treffend ausdrückt — so muß dieser Geschichtsstoff siebentens von bleibendem Werte, muß wahrhaft klassisch sein, — klassisch nämlich im Sinne der vorgenannten pädagogischen Forderungen, besonders hinsichtlich des sittlich-religiösen Gehaltes, — damit das Kind an diesem Stoffe einen wirklichen Wertbesitz habe, der auch dem Erwachsenen noch Interesse erwecken und Früchte tragen kann.

Ueberblickt man diese siebenfachen Anforderungen an den religiösen Anschauungsstoff: Geschichte, volkstümlich-einfach, die Phantasie anregend, sittlich-bildend, allgemein lehrreich, ein größeres ein-

heitliches Ganzes, von bleibendem Werte, — und schaut man sich dann in der gesamten Weltlitteratur um, wo ein national-geschichtliches Werk zu finden sei, welches alle jene Eigenschaften ausnahmslos in sich vereinigt, wäre es auch nur annähernd: so ergiebt sich schon bald, daß die Auswahl in erschreckendem Maße zusammenschrumpft. Gestehen wir es nur rund heraus: weder die hochgebildeten Griechen, noch die nacheifernden Römer, weder die Deutschen, noch die Engländer, noch irgend ein anderes Kulturvolk der Neuzeit, kurz, weder die Christen, noch die Mohammedaner, noch die Heiden haben ein solches pädagogisches Muster-Geschichtsbuch zu liefern vermocht. Und doch ist ein national-geschichtliches Werk da, welches allen jenen pädagogischen Anforderungen in einem Maße entspricht, daß kein anderes auch nur annähernd damit in Vergleich kommen kann, — aber eben auch bloß ein einziges: es ist **Israels klassische National-Litteratur** von Moses bis auf den letzten Apostel, deren geschichtlicher Bestandteil einen Zeitraum von mehreren Jahrtausenden umfaßt. Unter allen Völkern der Erde kommt nur allein den Juden durch Gottes Gnade die Ehre zu, das Menschengeschlecht mit einem solchen pädagogischen Musterbuche großartigen Stils und von so großartiger Bedeutung beschenkt zu haben (1. Mos. 12, 3). (Wie Israels Nationallitteratur in ästhetischer, oder philosophischer, oder konfessionell-theologischer u. s. w. Beziehung zu werten ist, geht uns hier nicht an; wir haben es lediglich mit den pädagogischen Anforderungen an den Anschauungsstoff des Religionsunterrichts zu thun.)

Das ist das Urteil der formalen Pädagogik, gleichviel ob ihre Vertreter der evangelischen oder römisch-katholischen oder griechisch-katholischen oder jüdischen Konfession angehören*), – nur bei den letzteren mit der Einschränkung, daß sie von ihrem dogmatischen Standpunkte aus die Evangelisten und Apostel einstweilen noch nicht mit zu ihren religiösen Klassikern rechnen. Wer weiß aber, was einmal geschieht, wenn das letzte Wort ihres letzten Klassikers wahr würde (Maleachi 4, 6), und was ihr Landsmann Paulus, der Heidenapostel, den Heidenchristen zu ihrer Demütigung vorhält, die bis auf den heutigen Tag kein einziges volkspädagogisches Litteraturstück hervorgebracht haben, welches sie selbst den religiösen Klassikern Israels gleichartig achten (Röm. Kap. 11).

Aehnlich wie die Pädagogik urteilt auch der hochgebildete Goethe, wenn er sagt: es gäbe nur ein einziges litterarisches Werk, welches ein Lehrbuch aller Völker, ein Völkerbuch, heißen könne, die Bibel; —

*) Als Zeuge vom evangelischen Standpunkte sei erwähnt: Prof. Dr. Ziller, „Vorlesungen über allgemeine Pädagogik", und „Grundlegung der Lehre vom erziehenden Unterricht"; — vom katholischen Standpunkte: Dr. O. Willmann, Prof. der Philosophie und Pädagogik in Prag, „Pädagogische Vorträge", Leipzig bei Gräbner. — Vgl. auch meine verschiedenen Schriften über den Religionsunterricht, insbesondere die älteste Abhandlung: „Der Lehrerstand und die religiösen Klassiker" (Israels), Ev. Schulbl., 1861.

die freilich kein Buch, sondern eine Bibliothek ist. Aehnlich und mit eingehender Begründung urteilt auch der noch litterarkundigere Herder, der bedeutendste Vertreter der Humanitäts-Idee, in seinem größeren Werk: „Geist der hebräischen Poesie", und in den „Briefen über das Studium der Theologie". Vielleicht fällt manchem Leser auch das anklingende Abschiedswort des ersten israelitischen Reichskanzlers ein. (5. Mos. 33, 3.)

Als religionsunterrichtlicher Anschauungsstoff kommt, wie wir wissen, in den biblischen Schriften zunächst nur der geschichtliche Teil in Betracht. Für die Schulen muß selbstredend daraus ein passender Auszug hergestellt werden, teils weil sonst der Stoff zu umfangreich sein würde, teils weil manches für das Jugendalter nicht geeignet, und weil für diesen Zweck auch nicht alles gleichwertig ist. Ein solcher Auszug ist bekanntlich auch seit langem in allen Schulen in Gebrauch, unter dem Namen „Biblische Geschichte" oder „Biblische Historien". (Ob die Auswahl stets das Richtige getroffen hat, geht uns hier nicht an.) Man könnte übrigens fragen, ob dieser Name nicht lieber mit einem anderen vertauscht werden sollte, der die Wichtigkeit dieser „Anthologie aus den religiösen Klassikern" deutlicher hervortreten ließe. Die böhmisch-mährischen Brüder sollen schon vor Comenius ein solches Schulbuch unter dem Namen „Kinderbibel" besessen haben. Wäre das, so würden diese Reformatoren vor der Reformation auch in diesem Stücke den übrigen Kirchen weit voraus gewesen sein. In der That dürfte der Name „Kinderbibel" oder „Schulbibel" der einzig zutreffende sein, — auch deshalb, weil er darauf aufmerksam macht, daß dieses religionsunterrichtliche Grund- und Normalbuch zugleich passende parallele Auszüge aus den poetischen und didaktischen biblischen Schriften enthalten sollte. Vielleicht wäre damit auch der Weg gewiesen, um endlich zu einer richtigen und wirklich gebrauchten Hausbibel zu kommen, falls man nicht vorziehen sollte, für Schule und Haus ein einiges, gemeinsames Lehr- und Erbauungsbuch zu schaffen, und so diese beiden Erziehungsanstalten auch in diesem Centralpunkte inniger zu verbinden. Jedenfalls wäre der Gedanke großartig genug, um von der Schulbehörde und den Kirchen in Erwägung genommen zu werden.

Wenn nun die pädagogische Wissenschaft von ihrem neutralen, unparteiischen Standpunkte aus den bezeichneten religiösen Anschauungsstoff als den, der allein ihren sämtlichen sieben Anforderungen entspricht, in Vorschlag bringt, — wird dann etwa dieses pädagogische Urteil dadurch verdächtig, daß alle Kirchen von ihrem konfessionell-dogmatischen Standpunkte aus genau denselben religiösen Anschauungsstoff verlangen? oder liegt nicht vielmehr in dieser gleichsam zufälligen Uebereinstimmung für die Staatsmänner und alle Eltern ein neuer, bestätigender Beweis, daß die Pädagogik Recht hat?

Besinnen wir uns jetzt, wodurch die vorstehende Zusatz-Untersuchung über den religiösen Anschauungsstoff veranlaßt war. Es

handelte sich um die Regelung des Schulunterrichts der Außerkirchlichen, und wir standen vor der Verlegenheitsfrage, ob der Staat jenen Eltern zumuten dürfe, ihre Kinder an dem schulmäßigen Religionsunterricht teilnehmen zu lassen, ohne dadurch in die Gewissensfreiheit zu sehr einzugreifen. Das Ergebnis unserer zusätzlichen Untersuchung hat hier Rat geschafft. Die Staatsmänner können demnach zu diesen Eltern sagen: das Hauptlehrbuch, welches dem Religionsunterricht in allen Schulen zu Grunde liegt, enthält nur den religiösen Anschauungsstoff; dieser Stoff, eine Auswahl aus den anerkannten religiösen Klassikern, ist durch die neutrale pädagogische Wissenschaft gewiesen; ob die einzelnen Konfessionen von ihrem Standpunkte aus diesen Anschauungsstoff ebenfalls gut heißen, geht uns als Staatsmänner nicht an; nur dieses Hauptlehrbuch muten wir euern Kindern zu, — **nicht** einen konfessionellen **Katechismus**; und dies thun wir nicht im Namen und Interesse irgend einer religiösen Gemeinschaft, sondern lediglich auf Grund der neutralen, unparteiischen Pädagogik. — Da sieht man, was die Pädagogik, wenn sie rechter Art ist, selbst in staatsmännischen Verlegenheiten zu leisten vermag.

Die vielumstrittene, verwirrte Frage, ob der isolierte Moralunterricht oder aber der mit dem Religionsunterricht verbundene der bessere sei, ist durch strenge Auseinanderhaltung der beiden Teilfragen reinlich entschieden und zwar lediglich schon vom Standpunkte der formalen Pädagogik, ohne daß die Theologie dabei ein Wort mitgeredet hat. Man beachte wohl, was das für die Staatsmänner in dem vorliegenden äußerst penibeln Falle zu bedeuten hat, wo sie über die Notwendigkeit oder Nichtnotwendigkeit des Religionsunterrichts sich aussprechen sollen und müssen, und doch sich streng auf dem rein staatsrechtlichen Standpunkte halten wollen. Die Natur der Dinge hat an ihrer Statt entschieden; sie selber brauchen sich mit diesem Verzweiflungsproblem und was weiter daran hängt, nicht abzuquälen.

Wie lag die Sache? Die fraglichen Kinder sollen und müssen Moralunterricht erhalten, wenn sie Mitglieder des Staates bleiben wollen. So fordert es die Moral, um deretwillen der Staat da ist. Dieser Moralunterricht muß so sein, daß er nicht bloß moralisches Wissen, sondern auch moralische Gesinnung bezweckt. So fordert es der Staat, weil das moralische Wissen allein nichts nutzen und eine unmoralische Gesinnung seine Existenz gefährden würde. Soll nun der Moralunterricht vollaus erziehend, gesinnungsbildend wirken, so muß er mit dem Religionsunterrichte verbunden sein. So fordert es — nicht der Staat, der als solcher über religiöse Gewissenssachen nicht disponiren darf — sondern einerseits wieder die Moral, deren letztes Ziel die moralische Gesinnung ist, und andererseits, bezüglich des Weges, die unparteiische formale Pädagogik, ohne daß irgend eine Religionspartei dabei mitgesprochen hätte. Der Staat hat nun die betreffenden Eltern bloß zu fragen, ob sie ferner seine Bürger bleiben wollen. Wenn Ja, dann können sie jetzt selber urteilen, daß sie ihren

Kindern Religionsunterricht erteilen lassen müssen. Wollen sie dagegen sagen, die bestehenden Religionen gefielen ihnen allesamt nicht, so wäre zu erwidern: der Staat habe weder die Aufgabe, noch die Befugnis, noch die Fähigkeit, eine neue Religion zu erfinden; und eine solche zu erdenken, die denen gefalle, welche von keiner Religion wissen wollten, dazu könne er sich vollends nicht verstehen; er selbst müsse sich mit den bestehenden Religionen zufrieden geben, und so möchten sie es auch machen. Kann nun der Staat ihnen die gewünschte Religion der Religionslosigkeit nicht schaffen, so wird er sich doch hüten, in ihre erziehliche Gewissensfreiheit weiter einzugreifen, als unter diesen Umständen absolut notwendig ist; darum weist er die Kinder nicht einem bestimmten Religionsunterrichte zu, sondern überläßt es den Eltern, selber die Wahl zu treffen. (Nur bei denjenigen Kindern, welche bereits getauft, also von den Eltern früher einer der christlichen Konfessionen zugesprochen sind, ist er als Vertreter dieser Kinder verpflichtet, darüber zu wachen, daß dieses elterliche Versprechen auch gehalten werde.) Sonach wird allen diesen Kindern keinerlei Religionsbekenntnis aufgezwungen, sondern nur der benötigte sittlich-religiöse Unterricht dargeboten, damit sie in reiferen Jahren selber entscheiden können, welcher Religionsgemeinschaft sie sich anschließen wollen.

So wäre meines Erachtens die Schulpflicht bei den Außerkirchlichen zu regeln — nach Weisung der Moral und der unparteiischen Pädagogik, im Interesse der ganzen Gesellschaft, zum Wohle der Kinder und mit möglichster Berücksichtigung der erziehlichen Gewissensfreiheit. Nur zwei Worte möchte ich noch beifügen: einen Wunsch und eine Frage. Möchten die Staatsmänner eingedenk sein, daß allein die Moral und die pädagogische Wissenschaft es sind, mit deren Hilfe jenes Verlegenheitsproblem nach Gerechtigkeit und Billigkeit gelöst werden kann. Jeder andere Beirat führt auf Irrwege und zu Verwickelungen. Nun die Frage. Jene vormundschaftliche Entscheidung über die religiöse Unterweisung der außerkirchlichen Kinder, dazu die verschiedenen bedenklichen „Entdeckungen", welche die vorstehende Untersuchung an den Tag gebracht hat, — sie mahnen offenbar den Staat als Oberschulherrn dringend an die Pflicht, nunmehr auch nach bestem Vermögen dahin zu wirken, daß der Religionsunterricht in allen Schulen auch immer mehr pädagogisch richtig erteilt werde. Wäre das früher geschehen, wäre der konfessionelle Religionsunterricht überall streng nach pädagogischen Grundsätzen erteilt worden, so würden mutmaßlich, zumal die einheitliche Konfessionsschule unzweifelhaft die Musterschule ist, nur wenige Stimmen grundsätzlich die gespaltene Simultanschule verlangt haben, und wahrscheinlich auch die Un- und Außerkirchlichen nicht so zahlreich sein, als sie es jetzt sind, und vollends nicht immer zahlreicher zu werden drohen. Wie wollen aber die Staatsmänner die zur Reform des Religionsunterrichts erforderlichen pädagogischen Wahrheiten herbeischaffen und klarstellen,

da sie dieselben doch nicht aus ihren eigenen Fingern saugen können? und da sie nicht berechtigt sind, in die inner-kirchlichen Angelegenheiten einzugreifen, überdies die Staatsverfassung ausdrücklich den Religionsgemeinschaften die „Leitung“ des Religionsunterrichts zuspricht — wie wollen sie nun diese Gemeinschaften allesamt dahin bringen, jene pädagogischen Wahrheiten, falls sie gefunden und wissenschaftlich klargestellt wären, auch anzuerkennen? Bei der jetzigen Schulverwaltungsordnung ist das eine samt dem andern so gut wie unmöglich, wie die Geschichte genugsam gelehrt hat. — Hier sei diese Frage nur vorläufig angeregt. In Kapitel V und namentlich in Kapitel VI wird näher davon zu reden sein.

Die theoretisch-sachliche Untersuchung, wie die Schulgemeinde zu beurteilen sei vom Standpunkte der Gewissensfreiheit (einschließlich des Familienrechts und der Zweckmäßigkeit) ist zu Ende.

Was wir im Kapitel vom Familienrechte fanden und im Kapitel von der Zweckmäßigkeit, das ergab sich auch jetzt im Kapitel von der Gewissensfreiheit: soll die Gewissensfreiheit im öffentlichen Schulwesen zur Geltung kommen, dann giebt es dafür nur einen Weg: die Errichtung von echten Schulgemeinden. Alle drei Principien — Familienrecht, Zweckmäßigkeit, Gewissensfreiheit — weisen demnach immer auf einen Punkt hin, sie fordern mit vereinter Stimme die Schulgemeinde-Institution.

Die gewonnene theoretische Erkenntnis von der Notwendigkeit der Schulgemeinde wird sich noch mehr klären, wenn wir die schon am Schlusse des Kapitels vom Familienrecht begonnene Beleuchtung von Bedenken, welche jeweilig wider diese Institution erhoben werden, jetzt vervollständigen. Auch wegen des schon auf Seite 71—73 erörterten Bedenkens, ob die Familien mündig seien zur Uebernahme der Schulgemeinderechte ist noch etwas nachzutragen, weil es sich jetzt um das Familienrecht in seinem Vollsinne, nämlich mit Einschluß der Gewissensfreiheit, handelt.

Wie billig, beginnen wir zunächst mit dem Bedenken, welches in manchen Lehrerkreisen wider die Schulgemeinde herrscht, und das um so mehr auffallen muß, da die Lehrer doch am ersten Ursache hätten, sich klar zu machen, was bei einer richtigen Schulverfassung vor allem notwendig ist. Dasselbe kam namentlich auch auf dem achten „Deutschen Lehrertage“ zu Berlin 1890 deutlich zum Ausdruck, als über Schulsynoden verhandelt wurde. In richtiger Erkenntnis von der Wichtigkeit dieses Themas hatte der Vorstand dasselbe auf die Tagesordnung gesetzt und lange vorher den Mitgliedern zur Durchberatung in den engeren Kreisen empfohlen. Das Referat legte die Zweckmäßigkeit der mitberatenden Kollegien in den höheren Verwaltungsinstanzen, sowie ihre Einrichtung in allem Wesentlichen richtig dar;

dabei wurde mit Recht betont, daß in diesen Kollegien notwendig alle korporativen Schulinteressenten (Staat, Kirche, Kommune und Familie) samt dem Schulamte angemessen vertreten sein müßten — und zwar abgesehen von den Rechtsgründen auch darum, weil sonst ihr Rat nicht das zu wünschende Gewicht haben würde. Die Verhandlungen hatten leider mit einer gewissen Schwierigkeit zu kämpfen, welche hätte vermieden werden können. Das Thema beschäftigte sich nur mit den höheren Instanzen der Schulverwaltung. Nun fängt man beim Bauen doch nicht oben an. Der Lehrertag hätte daher in einer früheren Versammlung erst die unteren Instanzen in derselben eingehenden Weise durchsprechen müssen, also namentlich die Fundamentalfrage von der rechten Schulgemeinde, welche den großen Vorteil gewährt, daß die Schule weder auf politischen, noch auf kirchenrechtlichen, sondern auf neutralen Boden gestellt wird, und weiter die Frage, wer denn bei der Selbstverwaltung auf dem Schulgebiete das eigentliche „Selbst" ist, da es doch jedenfalls nicht der von diesem „Selbst" in Dienst genommene Lehrerstand sein kann. Kurz, man mußte vorher über Fundament und Baustil klar sein, denn sonst hatte die Beratung über die höheren Instanzen mit Unklarheiten aller Art und mit Mißverständnissen über Mißverständnissen zu kämpfen. Glücklicherweise überwand die Versammlung jenes schlimme Hindernis so weit, daß wenigstens die Mehrzahl den beiden Thesen des Referenten zustimmte. In den Verhandlungen trat aber, besonders von kleinstaatlicher*) Seite, auch entschiedener Widerspruch hervor, so namentlich aus Hamburg, aus dem früher gleichfalls selbständigen Frankfurt a. M., aus Hessen-Darmstadt und Württemberg. Was lag nun diesen Opponenten auf dem Herzen? Jenes früher erwähnte Bedenken, die Familien (oder wie die Theologen zu sagen pflegen die „Laien") seien in der Mehrzahl für die Schulgemeinde-Institution noch nicht reif, d. i. zu einsichtslos und gleichgültig. Darum verwarf man in der untersten Instanz die Schulgemeinde, und wünschte in den oberen Instanzen zwar Schulsynoden, aber lediglich aus **Schulmännern**, wie sie in drei Kantonen der Schweiz und in Hamburg schon bestehen. Da haben wir's: Lehrer-Synoden — nach dem Muster der in der früher konsistorial-hierarchisch regierten Kirche beliebten Geistlichkeits-Synoden — das ist das Ideal dieser kleinstaatlichen, laienfürchtigen und dennoch sich für liberal haltenden Männer. Mögen sie nun doch auch die auf Seite 74 gezeigten Konsequenzen dieses Princips ziehen, also für reine Pastoren-Synoden und für einen Landtag, der aus Ministern, Ministerialräten, Ober- und Regierungspräsidenten, Landräten und Bürgermeistern besteht, eintreten. Will man das nicht, so verlange

*) Der Ausdruck „kleinstaatlich" soll darauf hinweisen, daß in den Staaten von geringem Umfange die Vielregiererei in allen Zweigen der Verwaltung größer und der Sinn für Selbstverwaltung in der Regel sogar bei den Bürgern geringer ist, als in den größeren Staaten. Der Grund dieser Erscheinung läßt sich leicht einsehen.

man auch nicht Schulmänner-Synoden anstatt Schulsynoden, in welchen alle Interessenten der Schule vertreten sein müssen.

Interessant ist noch, was in der Berliner Versammlung ein württembergischer Lehrer über das Bildungsinteresse und die Mündigkeit seiner Landsleute zum besten gab: „Wir in Württemberg haben seit dem Minister Golther einen Schulvorstand unter dem Namen einer Ortsschulbehörde eingeführt, in welche Vertreter der Familie gewählt werden sollen. Alle drei Jahre findet eine Wahl statt. Wenn eine Wahl der Familienvertreter stattfinden soll, so ist fast durch ganz Württemberg auf keinem Rathause eine solche Wahl zu stande zu bringen. (Hört! Hört!) Keine einzige Stimme wird oft abgegeben, um die Vertreter der Familie herbeizuziehen. Die Familienväter geben den amtlichen Organen die Sache einfach in die Hand und denken: die werden das schon recht machen. (Heiterkeit.)" *) — Welch ein Zeugnis über die Mündigkeit der braven Württemberger — aus dem Munde eines der ihrigen! so wird der Leser denken nach dem Wortlaut. Die berichteten Thatsachen mögen an sich richtig sein; allein nach dem zu urteilen, wie mir die Württemberger bekannt geworden sind, muß ich ihnen mehr Schulinteresse und Mündigkeit zutrauen. An Ort und Stelle weisen jene Thatsachen auf etwas ganz anderes hin, als ihr äußerer Schein in der Ferne vermuten läßt. Württemberg ist auf dem Volksschulgebiete das Musterland einer büreaukratisch-hierarchischen Vormundschaftsverwaltung. Im Namen des Staates regiert die Geistlichkeit die Schulen von unten bis oben; und so werden z. B. auch die Schulstellen im ganzen Lande von der centralen Oberschulbehörde, die überwiegend aus Geistlichen besteht, besetzt; alle Schulinspektoren sind Geistliche. Man kann zugeben, daß diese Geistlichen sich wirklich um die Schulen bekümmern, allein die Lehrvorschriften sind so detailliert, dazu die Inspektionsbesuche so zahlreich, daß die Lehrer wie in einer Zwangsjacke stecken. Schade drum, daß in der Berliner Lehrerversammlung nicht jemand den süddeutschen Kollegen gefragt hat, was innerhalb einer so büreaukratisch-hierarchischen Vormundschaftsverwaltung der Lokalschulvorstand denn noch rechtlich zu sagen und zu bedeuten haben könne. Es würde dann wohl der wahre Grund der geringen Beteiligung bei den Schulvorstandswahlen an den Tag gekommen sein. Denn wenn ein solcher sogenannter Lokal-Schulvorstand kein Lehrerwahlrecht hat, wenn er somit lediglich dazu da ist, um den schreienden Vormundschaftscharakter des Schulregiments ein wenig zu verhüllen, daneben etliche administrative Handlanger- und Aufpassergeschäfte zu thun, und endlich den Geistlichen als erhöhendes Postament zu dienen, — wie sollten da die Bürger Lust haben, sich bei den Wahlen für einen solchen Schulvorstand eifrig zu beteiligen? Werden nicht gerade die wirklich mündigen am allerwenigsten Lust dazu haben? Es dürfte sich also in Wahr-

*) Vgl. „Bericht des Ortsausschusses." Berlin, Löwenthal, 1890. S. 96.

heit mit der inneren Mündigkeit und dem Schulinteresse der schwäbischen Bevölkerung gerade umgekehrt verhalten, als die berichtete Thatsache nach ihrem äußeren Schein vermuten läßt. Ueberdies sollten Pädagogen, auch wenn sie in Frankfurt a. M., Hessen-Darmstadt, Hamburg und Württemberg wohnen, doch wissen, daß nur das Unkraut von selbst wächst, dagegen alle Kulturpflanzen einer sorgsamen Pflege bedürfen. Nun gehören doch das Bildungsinteresse und die innere Mündigkeit in Erziehungssachen unzweifelhaft nicht zum socialen Unkraut, das von selber gedeiht, sondern zu den Kulturgewächsen und zwar der edelsten Art. Und wenn das, so bedürfen sie der freien Luft, des Lichts, der Anregung, der Belehrung, der Möglichkeit der Selbstbethätigung, kurz, der Pflege. Woher müßte diese Pflege kommen? Abgesehen von dem, was die Schulgesetzgebung dafür zu thun hat, jedenfalls zuerst von den Kreis-Schulinspektoren, den Pfarrern und den Lehrern. Nun frage ich: was ist denn in den Gegenden, wo die Lehrer und Büreaukraten über die Teilnahmlosigkeit und Unmündigkeit des Volkes in Erziehungsangelegenheiten klagen, — was ist da von den Kreis-Schulinspektoren, Pfarrern und Lehrern zur Weckung und Pflege des Schulinteresses und der inneren Mündigkeit geschehen? planmäßig und eifrig geschehen? Man darf getrost alles darauf verwetten, diese Ankläger werden beschämt verstummen müssen. Vor mehr als 20 Jahren hatte ich in meiner Schrift: „Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassung" dieser social-pädagogischen Aufgabe der Kreis-Schulinspektoren, der Pfarrer und Lehrer ein ganzes Kapitel gewidmet und ihnen dieselbe aufs eindringlichste ans Herz gelegt. Wahrscheinlich haben nur wenige unter ihnen von meinem Geschreibsel Notiz genommen, wie ich auch im voraus hätte wissen können; denn ich wollte ja dem Bevormundungssystem entgegenwirken, und das wollten die bevormundungslüsternen Herren „Beamten" eben nicht, gleichviel ob sie sich liberal oder konservativ nennen. Allein ich hoffte, es würden doch wohl etliche Schulblätter sich finden, welche meinen Appell sich zu Herzen gehen ließen und weiter trügen, und dann würden sich auch wohl kleinere oder größere Lehrerversammlungen finden, welche meine praktischen Vorschläge prüften und durchsprächen; allein wie sehnlich ich auch ausschaute und aufhorchte, — mir wenigstens ist, außerhalb meiner niederrheinischen Heimat, in den Schulblättern und größeren Lehrerversammlungen nichts derartiges von Belang zu Gesicht und Gehör gekommen. Woran lag das? Nicht an den Personen, sondern lediglich an dem Parteibann, den meine einsamen Schriften nicht zu überwinden vermochten. In jüngster Zeit ist es ja glücklicherweise besser geworden, wenigstens auf preußischem Boden, wie die Mehrheitsabstimmung über Schulsynoden in der Berliner Lehrerversammlung gezeigt hat.*)

*) Näheres über die Pflege des Schulinteresses in den Familien wird im VIII. Kapitel zur Sprache kommen.

Es verdient auch bemerkt zu werden, wie dort eine „liberale“ Stimme aus Hessen-Darmstadt (Worms) ihrem echt büreaukratischen Abscheu gegen das Gewähltwerden der Schulbeamten Ausdruck gab; nur die Berufung von oben könne dem Beamten die volle Würde verleihen. „Was für ein armseliger Kerl würde ich sein,“ hieß es (vgl. S. 89 und 90 des Berichts), „wenn ich gewählt werden sollte von den Vertretern — meinetwegen der Familien u. s. w.“ In der That, wie armselig müssen sich darnach die rheinisch-westfälischen Pastoren und Superintendenten, die preußischen Bürgermeister, Oberbürgermeister und Provinzial-Landesdirektoren fühlen; und vollends der Präsident der Vereinigten Staaten von Nordamerika und seinesgleichen, und gar der völkerbeherrschende Papst, — die bekanntlich alle „von unten her“ gewählt sind. Freilich, ein echt „Liberaler“ nach Hessen-Darmstädter Art würde natürlich keinen dieser würdelosen Posten annehmen.

Vielleicht ist der geneigte Leser in der Stimmung, auch noch ein anderes Kuriosum sich erzählen zu lassen, das der „echt liberale“ Frankfurter Abscheu vor dem Schulgemeindeprincip allerjüngst geleistet hat, und das sofort von der gleichgesinnten Kölnischen Zeitung weiter kolportiert wurde. Dieselbe brachte in Nr. 111 (10. Febr. 1892) einen Artikel aus der Frankfurter Schulzeitung, worin, wie sie beifügt, „in lichtvoller Weise“ die Auffassung entwickelt werde, welche sich weite Kreise der Lehrerwelt gebildet haben. Nachdem der Artikelschreiber einiges Zutreffende über den von Zedlitzschen Gesetzentwurf gesagt hat, schüttet er schließlich sein Herz aus über die Schulgemeinde. Dieselbe ist nach ihm ein „Phantom“, eine „Erfindung Dörpfelds“; der Lokal-Schulvorstand heißt spöttisch „eine erlauchte Gesellschaft“; „jede Schule sei von einem „Gestrüpp“ von Schulvorstandsmitgliedern mit wichtigen Befugnissen so umzäunt, daß sich jeder Schulrat darin verfangen müsse“ u. s. w. Also die Schulgemeinde-Idee wäre eine „Erfindung“; von wem, kann uns einstweilen gleichgültig sein. Angenommen, dem wäre so. Muß denn eine erfundene Sache schon deshalb verurteilt werden, weil sie etwas Neues ist? hängt ihr Wert nicht vielmehr davon ab, ob sie zweckmäßig ist? Nun ist aber die Schulgemeinde-Idee wirklich rundseitig zweckmäßig, wie die vorliegende Schrift klar beweist. Was nun? — Weiter: Wenn eine neue Erfindung noch nicht verwirklicht ist, so existiert sie allerdings vorläufig noch als Phantasiegebilde im Kopfe des Erfinders; verdient sie nun, auch wenn sie zweifellos zweckmäßig ist, doch im voraus verurteilt zu werden, weil sie noch nicht verwirklicht ist? — Und endlich: ist es denn in Deutschland ein Verbrechen, etwas Neues zu erfinden? und muß ein solcher Verbrecher nun gehängt werden, wenn auch nicht leibhaftig, so doch in der Frankfurter Schulzeitung und der gleichgesinnten Kölnischen Zeitung in effigie? — Doch ich denke, es thut vor der Hand nicht not, mit diesen Erfindungsverächtern zu disputieren; der vermeintliche oder wirkliche „Erfinder“ der Schulgemeinde-Idee

braucht einstweilen um seinen Hals noch nicht bange zu sein, und das Aufhängen seines ehrlichen Namens in jenen beiden Blättern wird ihm auch nicht schaden. Ich habe das Kuriosum nur erzählt, um die beiden litterarischen Kollegen auf einen kleinen Irrtum in betreff meiner Person aufmerksam zu machen. Als gelehrte Männer, die in der Schulverfassungsfrage mitreden wollen, kann ihnen ohne Zweifel nicht unbekannt sein, daß in ihrer niederrheinischen Nachbarschaft, desgleichen in Ostfriesland und an der Nordsee entlang bis Dithmarsen die echten Schulgemeinden schon fast seit der Reformationszeit wirklich bestehen, wenn auch in der Organisation noch mehr oder weniger unvollkommen. Da nun jene Herren es für ganz gewiß halten, daß der Rektor Dörpfeld die Schulgemeinde-Idee erfunden habe, so müssen sie wohl glauben, daß derselbe bereits an 250 Jahre zähle und demnach beinahe so etwas wie der ewige Jude sei. Nun kann ich ihnen aber aus dem Kirchenbuche beweisen, falls sie es auf mein ehrliches Wort nicht glauben wollen, daß der alte Dörpfeld noch nicht ganz 70 Jahre erreicht hat, mithin an dem Verbrechen, die Schulgemeinden „erfunden“ zu haben, völlig unschuldig ist. Quod erat demonstrandum. Man wird demnach ihrem Gerechtigkeitssinn vertrauen dürfen, daß sie seinen unschuldigen Namen nunmehr vom Galgen herabnehmen werden. — Um von der Sache selbst, die sehr ernster Natur ist, zu reden, seien die geneigten Leser gebeten, jetzt gefälligst noch einmal nachlesen zu wollen, was das Vorwort der ersten Lieferung S. VIII und IX über das „Erfinden“ der Schulgemeinde-Idee gesagt hat, und was längst niedergeschrieben war, bevor die Frankfurter Schulzeitung ihr Urteil über die Entstehung des Schulgemeinde-Phantoms in die Welt geschickt hatte. Das dort Gesagte wird ihnen jetzt, nach der helleren Beleuchtung, in seinem ernsten Vollsinn besehbar werden.

Oben (S. 72) wurde darauf hingedeutet, daß es zweierlei Gegner des Familienrechts und der Schulgemeinde gebe. Einmal diejenigen, deren Bedenken gegen die Mündigkeit der Familien in Schulsachen aufrichtig gemeint ist, aber angesichts der anerkannten Mündigkeit in den höher liegenden kommunalen, kirchlichen und politischen Angelegenheiten als recht inkonsequent und gedankenlos sich erweist. Zum andern solche, welche diese Inkonsequenz gut einsehen, aber jenes Bedenken erheucheln, um gewisse geheime Tendenzen zu verhüllen. Was sind das für Leute, und worin bestehen diese hinterstelligen Tendenzen? Zu dieser Klasse der „Bedenklichen“ gehören vorab alle diejenigen, denen es gelüstet, das Schulwesen vormundschaftlich regieren zu helfen, als da sind: büreaukratisch gesinnte Schul- und Regierungsbeamte aller Art von unten bis oben, hochkirchliche Geistliche, unzählige Rathausherren, gleichviel ob sie sich konservativ oder liberal nennen, zumal in den altpreußischen Städten, wo man niemals Schulgemeinden geduldet, aber gleichwohl auf den notorischen Freiheitssinn der Bürgerschaft gepocht hat. Um ihre Vormundschaftsgelüste zu verdecken, darum schieben sie dem Publikum gegenüber ihre Be-

sorgnis vor der Unmündigkeit des Volkes vor; hüten sich aber weislich, zur Sprache zu bringen und zu untersuchen, ob das Volk, so weit es wirklich interesselos und unmündig wäre, nicht gerade durch ihre Vormundschaftsregiererei so geworden ist. Mit diesen politischen, kirchlichen und kommunalen Büreaukraten werden wir nicht über Familienrecht und Volksmündigkeit disputieren. Wenn sie aber ihre Maske ablegen und ihre hinterstellige Herrschsucht offen aufdecken, so wollen wir mit ihnen verhandeln, aber erst einmal darüber, wie es um die Moralität solcher Vormundschaftsgelüste steht. — Zum andern findet sich in jener Klasse der vorgeblich Bedenklichen ein ansehnlicher Teil derjenigen sogenannten „liberalen" Politiker, deren pädagogisches Ideal die obligatorische Misch-Schule für jüdische, katholische und protestantische Kinder und mit christlichen und jüdischen Lehrern ist. Die Simultanisten dieser Art — nicht zu verwechseln mit jenen ehrlichen, die aus Gewissensgründen die Simultanschule wünschen — wissen nur zu wohl, daß die meisten Eltern keine Lust haben, ihre pädagogisch-einheitliche Schule mit der in jeder Beziehung gespaltenen Simultanschule zu vertauschen und gerade die mündigen am allerwenigsten. Wenn nun die Zeitumstände für die Meng-Schule nicht günstig sind, so legen sie ebenfalls flugs eine Maske vor, d. i. sie lassen ihr Schulideal vorsichtig ruhen, verschweigen auch weislich, daß sie Gegner des Familienrechts und der Gewissensfreiheit in Erziehungssachen sind, sprechen dagegen, gerade wie jene vorerwähnten Vormundschaftslüsternen, mit besorglicher Miene um so lauter von ihren schweren Bedenken wegen der Unmündigkeit des Volkes, und unmündig sind in ihren Augen alle Leute, die sich nicht von ihnen an der Nase herumführen lassen wollen. Daß es meinerseits nutzlos und bare Thorheit sein würde, mit diesen maskierten Simultanisten hier über Familienrecht und Volksmündigkeit zu verhandeln, wird jeder Denkende einsehen. Mögen sie erst ihre Maske abnehmen und sich ins Herz schauen lassen, dann bin ich bereit. Diese Art Simultanisten werden eben niemals der Schulgemeinde günstig sein. Die ehrlichen Simultanisten dagegen, welche aus Gewissensgründen und auf Grund der Gewissensfreiheit die paritätische Schule wünschen, werden schon aus der voraufgegangenen theoretischen Untersuchung über die Gewissensfreiheit eingesehen haben, und es im Verfolge noch immer mehr finden, daß meine Schulverfassungsgrundsätze auch ihnen zu ihrem Recht verhelfen.

* * *

Ein Teil der Gegner der echten Schulgemeinde hat von jeher auch noch eine zweite Verdächtigung wider dieselbe ausgestreut und allerjüngst wieder mit vollem Munde ausposaunt. Der v. Zedlitzsche Gesetzentwurf bot ihnen dazu gute Gelegenheit, und die gerechte Mißstimmung gegen diesen Entwurf gab ihren Posaunenstößen die gewünschte

Resonanz. Man sagt nämlich: Die Schulgemeinde-Institution werde die Schule noch mehr als bisher unter den Einfluß der Geistlichkeit bringen; schon auf protestantischem Boden sei dies zu befürchten, vollends auf katholischem. In der That, weil dieser Gesetzentwurf, neben einer außerordentlichen Begünstigung der Kirchen und der Geistlichkeit, auch einen sogenannten Lokalschulvorstand statuiert, so ist dieses Zusammenstehen nur zu geeignet, die letztere Einrichtung resp. das Schulgemeindeprincip in den schlimmsten Verdacht zu bringen, — wenigstens bei denen, die nicht näher zusehen, und vielleicht in ihrem ganzen Leben nicht einmal fünf Minuten lang über das Wesen der echten Schulgemeinde nachgedacht haben. Und nimmt man hinzu, daß die preußische Beamtenschaft und die protestantischen Politiker aller Fraktionen seit mehr als einem Jahrzehnt die wuchtigsten Rutenstreiche des Centrums auf ihrem Rücken fühlen und daß die Mehrzahl der protestantischen Geistlichen wie von jeher, so auch jüngst wieder so sehr beflissen war, bei der Schulgesetzgebung vor allem die kirchlichen Interessen nebst den hergebrachten Geistlichkeitsvorrechten in den Vordergrund zu schieben: wie hätte da den protestantischen Bürgern nicht bänglich zu Mute werden, und wie hätte bei dieser Stimmung die ausposaunte Verdächtigung der Schulgemeinde-Institution nicht den gewünschten Eindruck machen sollen? Und sie hat ihn gemacht, wie nur allzunatürlich war; denn wo sind die Politiker, wo sind die Pfarrer und wo sind die Lehrer außerhalb unseres Frankenwinkels, welche sich bisher bemüht haben, die protestantische Bevölkerung über das wahre Wesen der Schulgemeinde aufzuklären? Was kann nun die unschuldige Schulgemeinde-Idee dafür, daß der v. Zedlitzsche Gesetzentwurf durch seine übertriebenen Konzessionen an die Kirchen sein eignes „Bißchen Schulgemeinde" selber in schlimmen Verruf gebracht hat? — Bevor ich zur Verantwortung der armen Angeschuldigten übergehe, wolle der geneigte Leser nicht außer acht lassen, daß in erster Linie die früher erwähnten principiellen Gegner des Familienrechts es sind, — natürlich mit Ausnahme der hochkirchlichen Geistlichen — welche jüngst jene Verdächtigung der Schulgemeinde wieder in die Welt hinausgerufen haben: also erstlich die Bevormundungssüchtigen unter der Beamtenschaft und sodann die maskierten Simultanisten, welche gerade wie die meisten hochkirchlichen Geistlichen, im öffentlichen Schulwesen keine Gewissensfreiheit dulden wollen. Das vorgebliche neue Bedenken wider die Schulgemeinde ist eine vortreffliche zweite Maske, welche die hinterstelligen Tendenzen noch besser verhüllen hilft als die erste. Diese zwei principiellen Gegnerklassen, obwohl sonst bei weitem nicht immer einig, halten aber bei jener Verdächtigung der freien Schulgemeinde wie Brüder zusammen, — allem Anscheine nach auch deshalb, um den Blick des harmlosen Publikums davon abzulenken, daß gerade sie selbst es gewesen sind — nämlich die schwächlichen Büreaukraten (nebst den bevormundungseifrigen Konservativen) und die simultanistischen Liberalen — durch deren Schuld der einzige vollkräftige Schutzstaat der Refor-

mationskirche auf dem Kontinent und auf der ganzen Erde unter das Joch des Centrums und des Vatikans, und die preußische Volksschulgesetzgebung in die unheimliche Sackgasse geraten ist. Ja, um den Blick von den eigentlichen Schuldigen abzulenken, und dafür ein kleines wehrloses Wesen in irgend einen scheinbaren Verdacht zu bringen, damit ob dem Streiten über diesen kleinen Einzelpunkt der große kulturpolitische Bankerott vergessen werde, — ja, darum geht es, und so macht man das Maß der Verschuldung vollends voll. Mit diesen doppelt maskierten Gegnern werde ich mich natürlich erst recht nicht einlassen. Denjenigen Schulfreunden aber, welche durch den bösen Schein, den der neue Schulgesetzentwurf und die vordringlichen Bestrebungen der Geistlichen auf die Schulgemeinde-Institution geworfen haben, unwillkürlich etwas stutzig geworden sind, diesen redlichen besorgten Schulfreunden will ich mit Freuden Rede stehen. Selbstredend kann die volle Verantwortung nur im Verfolg der ganzen Schrift gegeben werden.

Vorab sei darauf aufmerksam gemacht, daß bei der Beurteilung der Schulgemeinde-Institution gewöhnlich der Fehler begangen wird, dieselbe bloß in ihrer Isoliertheit, als ein von der gesamten Schulverwaltung getrenntes Wesen, zu betrachten. Das führt unvermeidlich zu großen Mißverständnissen. Sie muß vielmehr gerade in ihrer Beziehung zu den höheren Verwaltungsinstanzen ins Auge gefaßt werden, damit man ihre Hauptbedeutung zu Gesicht bekommt. Diese Hauptbedeutung besteht in den Konsequenzen der Schulgemeinde-Idee, so namentlich darin, daß sie für alle Instanzen die Selbstverwaltung mit richtiger Interessenvertretung fordert, und sodann darin, daß sie die Schule weder auf kirchenrechtlichen, noch auf politischen, sondern auf neutralen Boden stellt, d. i. auf den des Familienrechts und der Pädagogik.

Gehen wir nun zur Prüfung der Anklage: die Schulgemeinde spiele die Schule den Geistlichen in die Hände oder begünstige doch einen übertriebenen Einfluß derselben.

Zunächst frage ich: Was hat die Schulgemeinde-Idee mit dem Zedlitzschen Schulgesetzentwurf, oder genauer gesagt: mit den dortigen übertriebenen Konzessionen an die Geistlichen der beiden Kirchen zu thun? In dem Gesetzentwurf war ja von der Schulgemeinde mit keiner Silbe die Rede; selbst der bloße Name wird sorglich vermieden. Der Gesetzentwurf sprach nur von einem bloßen Schulbezirk als einer politisch-geographischen Unterabteilung der Kommune und von einem sogenannten Schulvorstande. Wie kommt nun dieser Schulvorstand hinein? Die übermäßigen Konzessionen an die Kirchen standen aus bekannten traurigen Gründen schon von vornherein fest. (Vgl. S. 59 u. 60.) Nun sollte ein Gegengewicht gesucht werden. Das meinte man in der vermehrten büreaukratischen Konzentration des staatlichen Schulverwaltungsapparates gefunden zu haben. Zur Beschwichtigung der Verstimmung wegen dieser Abweichung von der geraden Linie wurde

dann in der allerunterſten Inſtanz ein Stückchen Selbſtverwaltung eingefügt, aber, damit es ja zu dem geſamten Geſetzentwurf paſſe und keine unbequemen Störungen verurſache, nach dem Vorſchlage vieler Kreisſynoden und der Generalſynode, nämlich als bloßer ſogenannter Schulvorſtand. Allerdings hat die echte Schulgemeinde ebenfalls einen Schulvorſtand nötig; und ein Lokalſchulvorſtand iſt unter allen Umſtänden in adminiſtrativer Hinſicht nicht bloß eine nützliche, ſondern eine notwendige Einrichtung. Darf man aber von dem Geſetzentwurfs-Schulvorſtand ohne weiteres auf Weſen und Bedeutung der echten Schulgemeinde und ihres Vorſtandes ſchließen? Das wäre ſo ein Schluß, wie er im letzten deutſch-franzöſiſchen Kriege vorkam: wenn die Deutſchen einen auf eine Stange geſtülpten Helm über die Schanze blicken ließen, ſo machten die wachſamen Franzoſen den Schluß, unter dieſem Helme müßte auch ein Kopf ſtecken; und nun ging's los, aber ihre zahlreichen darauf gerichteten Schüſſe haben keinem deutſchen Wehrmann das Leben gekoſtet, höchſtens einem alten Helm. Moral: Mache keinen falſchen Schluß, ſonſt hilft auch ein richtiger Schuß nicht. Das Ding „Schulvorſtand" läßt noch nicht erkennen, was für ein Kopf und ein Herz in demſelben ſteckt. Möchte der Vorſtand eines geographiſchen Schulbezirks einem Schulgemeinde-Vorſtande auch äußerlich ähnlich ſehen, ſo ſind um deswillen beide Inſtitutionen noch lange nicht dasſelbe. Si duo faciunt idem, non est idem.

Die Vereinigten Staaten von Nordamerika und die römiſche Kirche ſind beide Republiken und haben beide einen Präſidenten. Lebt nun um deswillen in beiden Republiken und in ihren Präſidenten der gleiche Geiſt? Bekanntlich iſt die eine Republik eine höchſt freiheitlich regierte Gemeinſchaft mündiger Bürger, die andere ein durch einen geweihten Adel höchſt vormundſchaftlich regierter Haufen religiös Unmündiger, die auch lebenslang unmündig bleiben wollen. Woher ſtammt dieſer ungeheure Unterſchied bei der gleichen Verfaſſungsform und bei der gleichnamigen Spitze? Lediglich aus der Verſchiedenheit der innern Organiſation, und dieſe richtet ſich und muß ſich richten nach dem Charakter der Gemeinſchaft, nämlich ob die Mitglieder mündig ſind und immer mehr werden wollen, oder ob ſie unmündig ſind und immer bleiben ſollen.

Wie nun, wenn einer, der bloß die römiſche Kirchen-Republik kännte, daraus ſchließen wollte, in der nordamerikaniſchen Staats-Republik werde es ebenſo freiheitswidrig zugehen? Moral: Man mache nicht Schlüſſe aus der äußern Aehnlichkeit, ſondern ſehe auf das Weſen der Dinge, ſonſt riskiert man, ſich ſelber „anzuführen" und überdies eine gute Sache zu verleumden. Taucht irgendwo ein ſogenannter „Schulvorſtand" auf, ſo ſchaue man erſt zu, ob auch das leibhaftige Weſen, was derſelbe vertreten ſoll, dabei iſt, nämlich die Schulgemeinde, und zwar die echte, welche weder auf kirchenrechtlichem, noch auf politiſchem, ſondern auf neutralem Boden ſteht, d. i. auf *dem* Boden des Familienrechts und der Pädagogik. Und wenn die

Schulgemeinde wirklich dabei wäre, so schaue man weiter sorgfältig zu, wie dieselbe *organisiert* ist und zwar ihrem *Wesen* entsprechend organisiert ist. Zu dieser Organisation gehört natürlich auch ein Schulvorstand, doch auch noch etwas anderes, nämlich eine größere *Repräsentation*. Bei einer solchen echten und richtig organisierten Schulgemeinde kann kein Vernünftiger auf den Gedanken kommen, daß sie einen übertriebenen Einfluß der Geistlichkeit begünstige, zumal durch den Lehrer auch die *Pädagogik* vollberechtigt vertreten ist, und vollends nicht, wenn auch alle *höheren* Verwaltungsinstanzen in demselben Stile organisiert wären. Die echte Schulgemeinde-Institution ist gebaut ganz im Sinne des Hohenzollerschen Wahlspruches: Suum cuique, „jedem das *Seine*", aber nicht *mehr*. Nun frage ich nochmals: wenn irgendwo ein Ding unter dem Namen „Schulvorstand" auftaucht, bei dem die Schulgemeinde fehlt, also gleichsam nur ein erhöhter Helm ist, der nicht von einem Manne, sondern nur von einer hölzernen Stange getragen wird, und wenn nun dieses isolierte Ding zu einem Mißtrauen Anlaß gäbe, — wie kann da die *Schulgemeinde*, die *gar nicht vorhanden* ist, dafür verantwortlich sein? Und wenn ein solcher isolierter Schulvorstand, der, wie im Zedlitzschen Schulgesetzentwurf einem echten Schulgemeinde-Vorstande äußerlich einigermaßen ähnlich sieht, in Gesellschaft mit übermäßigen Konzessionen an die Geistlichkeit beider Kirchen auftritt, und nun dieser isolierte Schulvorstand wegen seiner unliebsamen Gesellschaft vollends Mißtrauen erweckt, — so frage ich: wie kann da die unschuldige *Schulgemeinde*-Institution, die im Gesetzentwurf nicht vorhanden und absichtlich ausgeschlossen worden ist, für jene leidigen Konzessionen und das dadurch erweckte Mißtrauen verantwortlich gemacht werden? Da könnte man noch eher gegen die städtischen Schuldeputationen mißtrauisch sein, da sie bei diesem Gesetzentwurf in Gesellschaft mit jenen traurigen Konzessionen wirklich *vorkommen*, während die Schulgemeinde *nicht* vorkommt.

Doch lassen wir nach der abstrakten Reflexion auch noch anschauliche *Thatsachen* reden, die jedem, der sehen will, vor Augen stehen.

Wenn die Schulgemeinde einen übermäßigen Einfluß der Geistlichkeit begünstigte, so würden doch ohne Zweifel alle Geistlichen diese Institution aufs lebhafteste *befürworten*.

Erstlich: Wo hat denn die *Mehrzahl* der Geistlichen jemals Sympathien für die echte Schulgemeinde-Idee gehegt und geäußert? (Von einer einsichtigeren Minderzahl, die allerdings erfreulicher Weise da ist, wird später zu reden sein.) Nicht einmal die Mehrheit der *protestantischen*, geschweige der römisch-katholischen, — ja, es ist traurig zu sagen, nicht einmal die Mehrzahl der *niederrheinischen* Pfarrer. Wer an jenen Stellen solche Sympathien voraussetzt, — ich meine zunächst bei der hochkirchlichen, geschweige hierarchisch gesinnten Geistlichkeit — der muß entweder die letzten 30 Jahre hindurch geschlafen haben, oder er läßt sich durch eine gewisse optische

Täuschung äffen. Wohl spricht man dort eifrig von Familienrecht, allein man denkt dabei nicht entfernt daran, daß die Eltern selbst dieses Recht auszuüben hätten — was ja auch die römische Kirche in religiösen Dingen bekanntlich gar nicht dulden kann — sondern man nimmt stillschweigend an, daß die Geistlichkeit dasselbe vormundschaftlich mitvertreten solle. Sodann geschieht jenes Reden vom Familienrecht — genauer: bloß vom elterlichen Interesse an der Schule — lediglich zu dem Zwecke, um dadurch die Gründe für die konfessionelle Schule zu verstärken, weil man weiß, daß das theologische Votum allein bei den Simultanschul-Anhängern wenig Eindruck macht. Zu diesem Zweck läßt man sich denn auch einen isolierten sogenannten Schulvorstand gefallen, vielleicht sogar das Lehrerwahlrecht desselben, — vorausgesetzt, daß der Geistliche gesetzlich Präses des Schulvorstandes und Lokal-Schulinspektor ist, und daß der Kreis-Schulinspektor ebenfalls ein Geistlicher ist. Wüßten diese Herren die Zwangs-Konfessionalität ohnehin gesetzlich gesichert und ebenso die geistliche Lokal- und Kreis-Schulinspektion, so würden sie sich für das Familienrecht (im Sinne der wirklichen Bethätigung desselben) und für die Schulvorstands-Einrichtung schwerlich interessieren, — es müßte denn um deswillen geschehen, um durch das Schulvorstandspräsidium dem Volke deutlich zur Anschauung zu bringen, daß in Schulsachen dem Pfarrer die erste Stimme gebühre, und weil wiederum die im Schulvorstande sitzenden Hausväter verhüllen helfen, daß in der Lokal- und Kreisinstanz das Familienrecht doch eigentlich nur vormundschaftlich vertreten ist, nämlich durch die Geistlichen. Daß es sich mit der vermuteten Sympathie dieser Geistlichen für Familienrecht, Schulvorstand und Schulgemeinde in Wahrheit so verhält, dafür haben sie selber den Beweis geliefert — ex ore tuo te judico (Luk. 19, 22): denn in der Zeit, wo die Konfessionalität der Schule und die geistliche Lokal- und Kreis-Schulinspektion noch völlig gesichert waren, wo haben da diese Herren jemals von Familienrecht in Schulsachen gesprochen und auf dessen Ausübung gedrungen, da doch auf altpreußischem Boden in den Städten die Eltern (in Schulsachen) gänzlich unmündig waren und sind, und in den meisten Landgemeinden fast gänzlich? Und selbst jetzt, nachdem schon seit mehr als zwanzig Jahren die Konfessionsschule in Gefahr steht — wie sie selbst klagen — wann und wo haben denn diese Geistlichen seitdem bis heute jemals die volle Bethätigung des Familienrechts, nämlich echte Schulgemeinden gewünscht und beantragt? Man sehe nur den betreffenden Antrag der Majorität der jüngsten Generalsynode an — (von der katholischen Geistlichkeit brauchen wir ohnehin nicht zu sprechen); von einer Schulgemeinde ist dort mit keiner Silbe die Rede, — nur von einem isolierten Schulvorstande, dessen Bezirk als eine Unterabteilung der Kirchengemeinde gedacht wird. Sieht das wie Sympathie für die echte Schulgemeinde aus, die auf neutralem, eigenrechtlichem Boden steht? Es kann auch *nicht* Wunder nehmen, daß die Majorität der Generalsynode den

Eltern in Schulangelegenheiten keine sonderlichen Rechte einräumen wollte, wenn man bedenkt, wie schwer die Geistlichen in den östlichen Provinzen sich seinerzeit dazu entschließen konnten, den Kirchengemeinden größere Rechte zuzubilligen.

Hören wir eine zweite Gruppe von Thatsachen, die um so lauter reden, da sie aus der Heimat der Schulgemeinde stammen. Zunächst sei an das erinnert, was in Kapitel I (S. 50) über das Verhalten der Geistlichen im Jahre 1871 bei der Aufhebung der Schulgemeinde-Repräsentation erzählt wurde. Haben da die Pfarrer bewiesen, daß ihnen die Erhaltung der Schulgemeinde und ihrer Repräsentation am Herzen lag? Giebt man auch zu, daß manche Geistliche nicht rechtzeitig die Notwendigkeit eines Vorgehens erkannten, so fielen doch auch Aeußerungen, daß die Aufhebung des größeren Wahlkollegiums nicht zu bedauern sei, weil wenige Köpfe sich besser unter einen Hut bringen ließen, als viele.

Eine andere vielsagende Thatsache, aus Elberfeld. Wie bekannt, steht diese Stadt seit langem weit und breit in dem Rufe, eine „Centralstelle des christlichen Lebens“ unserer Westprovinzen zu sein. Wie überall am Niederrhein, so bestanden ursprünglich auch in Elberfeld echte Schulgemeinden, abgesehen von der auf Seite 6 angeführten kleinen Modifikation bei den sogenannten Pfarrschulen. Nun erging im Jahre 1829 die ministerielle Verordnung, daß in den Städten überall eine kommunale Schuldeputation errichtet werden könnte. Das geschah denn auch in den größeren rheinischen Städten, so auch in Elberfeld und Barmen. Während nun in Barmen wie in den meisten andern Städten die Schulgemeinden mit ihren Organen unangetastet blieben, also die kommunale Schuldeputation nur eine höhere Verwaltungsinstanz bilden sollte, schlug man in Elberfeld einen andern Weg ein. Hier vereinbarte die städtische Behörde mit den Geistlichen, die Rechte der Schulgemeinden, namentlich das Lehrerwahlrecht, aufzuheben, und der städtischen Schuldeputation beizulegen, welche aus sämtlichen Pfarrern, je einem Delegierten der drei Kirchengemeinden und etlichen Delegierten des Stadtrats bestehen sollte. Damit verschwanden die Schulgemeinden und verwandelten sich in bloße Schulbezirke. Die Rathausväter hatten sich nämlich die Schulverwaltung der altpreußischen Städte, welche die Familie als unmündig behandelt, zum Muster genommen, oder mit anderen Worten: Elberfeld erhielt schon 1829 diejenige kommunale Schulordnung, mit welcher der von Goßlersche Gesetzentwurf alle Kommunen in Stadt und Land beschenken wollte. Durch die Schulgemeinde-Erfahrung belehrt, war man freilich einsichtig genug, um zu bedenken, daß in einer großen Kommune die Aufsichts- und Pflegegeschäfte für sämtliche Schulen nicht alle vom Rathause allein besorgt werden können, was die meisten altpreußischen Städte selbst heute noch nicht begriffen haben; und so

ließ man denn für die nötigen Handlangerdienste in den Schulbezirken weislich sogenannte „Schulvorstände“ bestehen. Fernstehende werden natürlich verwundert fragen, wie es möglich gewesen sei, daß die Schulgemeinden sich die Konfiskation ihrer Rechte gutwillig gefallen ließen. Zur Erklärung möge folgendes dienen. Den Schulinteressenten wurde nämlich versprochen, die Kommune werde von jetzt an auch das Schulgeld auf ihren Etat nehmen; damit war es der großen Zahl der Minderbegüterten leichter gemacht, auf ihre Schulrechte zu verzichten. Auch mag die Beibehaltung der sogenannten Schulvorstände unter dem alten Namen zur Beschwichtigung beigetragen haben, resp. zur Verdeckung, daß diese sogenannten Schulvorstände nach dem Verlust des Lehrerwahlrechts eigentlich nur noch Pflichten, aber keine namhaften Rechte mehr besaßen. Genug, die neue kommunale Schulordnung wurde mit Genehmigung der Königl. Regierung eingeführt. Nach Jahresfrist fanden aber die Rathausväter die Uebernahme des Schulgeldes unbequem, und so wurde dasselbe wieder den Eltern auferlegt: allein die verlorenen Schulrechte bekamen dieselben nicht wieder. Der vormundschaftliche Schulverwaltungs-Apparat funktionierte ja recht glatt. Natürlich hatte derselbe, gerade wie in den altpreußischen Städten, die Wirkung, daß die Volksschulinteressenten sich immer mehr an diese Bevormundung gewöhnten und schließlich das altbergische Bewußtsein der elterlichen Schulrechte ganz verschwunden zu sein schien. Zu sogenannten Schulvorstehern wählte die Schuldeputation solche Leute aus, welche diese Handlangergeschäfte, da sie doch einmal gethan werden mußten, entweder um Gotteswillen übernahmen, oder, in Erinnerung an die frühere Würde dieses Amtes, sich das zusammengeschrumpfte Pöstchen mit dem alten Titel zur Ehre rechneten, am liebsten jedenfalls solche, welche nicht nach mehr Rechten verlangten. Die Lehrer mußten ohnehin sich in das Unvermeidliche schicken, gleichviel ob gern oder ungern. So verlief die Elberfelder Schulgeschichte ca. 40 Jahre in der gewünschten Ruhe und Gemütlichkeit. Da brach bei einigen Schulvorstehern das Bewußtsein durch, daß nach richtiger Moral auch die Eltern im öffentlichen Schulwesen bestimmte Rechte besitzen müßten. Ein angesehener Stadtverordneter und warmer Schulfreund, der aus Liebe zur Schule auch einen Schulvorsteherposten übernommen hatte, — der frühere Landtags-Abgeordnete P. Ludw. Schmidt (Vater des jetzigen Reichstags-Abgeordneten Reinh. Schmidt) — brachte in Verbindung mit einem andern angesehenen Schulvorsteher auf einmal wieder Leben in dieses verschrumpfte Institut. Diese beiden Herren luden die übrigen evangelischen Schulvorsteher der Stadt samt den Hauptlehrern zu einer freien Konferenz ein, die etwa vierteljährlich stattfinden sollte, um das Wohl der Schule zu besprechen. Ohne Zweifel wurden in der städtischen Schuldeputation diese freien Schulvorsteher-Konferenzen nicht gern gesehen; allein das Ansehen der beiden einladenden Herren deckte sie genügend. Den ersten äußeren Anlaß zu diesen Schulvorsteher-Konferenzen hatte eine Ver-

fügung des Regierungspräsidenten Kühlwetter gegeben, wonach die jährlichen Schulferien auf vier bis fünf Wochen und etliche katholische (!) Feiertage beschränkt wurden. Die Konferenz wandte sich dawider in einer Petition an den Minister, und als das ohne Erfolg war, an den Landtag; die Schulvorsteher anderer Städte folgten diesem Beispiele, und man hatte die Freude, daß die Kühlwettersche Ferienordnung bald durch eine bessere ersetzt wurde. Als dies erreicht war, that die Elberfelder Schulvorsteher-Konferenz einen weiteren Schritt: sie richtete eine Eingabe an die städtische Schuldeputation, worin gebeten wurde, den Schulgemeinden das Lehrerwahlrecht wiederzugeben. Man blieb eine lange Zeit ohne Antwort. Da ließen die Leiter der Konferenz die Schuldeputation vertraulich wissen, wenn nicht bald eine Antwort erfolge, so würden sie die Angelegenheit in den öffentlichen Blättern zur Sprache bringen und zugleich eine Eingabe an die höhere Behörde richten. Darauf kam bald ein Bescheid; derselbe lautete nicht entschieden ablehnend, sondern es wurde darauf hingewiesen, daß bekanntlich ein neues Schulgesetz in naher Aussicht stehe, und dann diese Angelegenheit allgemein geregelt werden würde; zugleich wurde versprochen, daß bis dahin bei allen Lehrerwahlen zuerst von dem betreffenden Schulvorstande eine gutachtliche Aeußerung eingeholt werden solle. Da jener Vertagungsgrund sachlich richtig war, so mußten sich die Schulvorsteher einstweilen zufrieden geben und das Lehrerwahlrecht verblieb der städtischen Schuldeputation. — Ein Hauptcharakteristikum jener Elberfelder Schulverwaltungsordnung darf nicht übersehen werden. Als im Laufe der Zeit die Zahl der Geistlichen zugenommen hatte, wurde die Zahl der Delegierten des Stadtrates zwar auch vermehrt, dennoch hatten die Geistlichen im Vereine mit den zu ihnen stehenden Delegierten der kirchlichen Gemeinden das Uebergewicht, und die Geistlichen waren es eigentlich, welche sämtliche Lehrerwahlen vollzogen und das *ganze städtische Volksschulwesen* regierten.

Bekunden nun diese Mitteilungen aus der Elberfelder Schulgeschichte, daß diejenigen Geistlichen, welche 1829 die wichtigsten Rechte der Schulgemeinde an die städtische Schuldeputation ausliefern halfen, und jene, welche später diese vormundschaftliche Schulverwaltung aufrecht zu halten suchten, eine Spur von *Sympathie* für die altbergische Schulgemeinde-Institution im Herzen trugen? Wir wollen gerne annehmen, daß sie das Wohl der Schule im Auge hatten — nämlich nach ihrer Ansicht, von ihrem Standpunkte aus. Es liegt aber auch die Frage nahe, ob sie nicht zunächst an die kirchlichen Interessen resp. an ihre Standesprivilegien, und erst in zweiter Linie an die Interessen der Schule und des Lehrerstandes gedacht haben. Doch sei dem, wie ihm wolle; das eine aber geht aus den mitgeteilten Thatsachen unzweideutig hervor, daß ihnen die Schulgemeinde-Institution entschieden unsympathisch war. Was mochte es nun sein, daß ihnen dieselbe nicht gefiel? Daß die Schulgemeinde eine Schutzwehr für den

konfessionellen Charakter der Volksschule ist, kann ihnen offenbar nicht mißfallen haben. Somit können es nur die freiheitlichen Charakterzüge der Schulgemeinde gewesen sein und der Umstand, daß sie auf neutralem Boden steht.

Doch der Leser hat die interessante Geschichte der Elberfelder vormundschaftlichen Schulordnung noch nicht ganz zu Ende gehört. Im Verlauf der Zeit schien den Rathaus-Vätern, wenigstens den liberalen, allmählich ein Licht darüber aufzugehen, daß man bei der Vereinbarung vom Jahre 1829 kirchlicherseits beträchtlich weitsichtiger gewesen war als auf dem Rathause und darum fast noch mehr als den Löwenanteil davongetragen hatte. Den Liberalen war dieses unter kommunaler Firma geführte geistliche Schulregiment natürlich ein großes Aergernis. Als sie nun in den 70er Jahren nach und nach die Majorität im Stadtverordneten-Kollegium gewannen, da beeilten sie sich auch sofort, jenes Aergernis aus der Welt zu schaffen. Freilich, die altväterliche freie Schulgemeinde dünkte diesen unfränkischen Liberalen ebenso gut eine Thorheit wie den konservativen Geistlichen; denn in Berlin und den andern altpreußischen Städten gab es ja keine Schulgemeinden, und dort war doch der echte, patentierte Muster-Liberalismus zu Hause. Gerade, als das 50jährige Jubiläum des pastoral-kommunalen Schulregiments vor der Thür stand, trat die neue städtische Schulordnung ins Leben. Sie schien den Geistlichen zuzurufen: nachdem ihr ein halbes Jahrhundert lang die Familien- und Schulgemeinderechte vormundschaftlich vertreten habt, wollen jetzt wir Liberalen es einmal an eurer statt versuchen, wenigstens so lange, bis die Familien mündig werden und selber ihre Rechte wahrnehmen können. Aus der alten, vielköpfigen Schuldeputation wurden alle überschüssigen Pastoren trotz ihres Sträubens unerbittlich hinausgefegt. In der neugebildeten Schuldeputation sollten drei „schul- und unterrichtskundige“ Männer Platz finden: dazu nahm man vorderhand drei Geistliche. Ein Recht auf diese Stellen hatte aber kein Geistlicher als solcher. Die geistlichen Schuldeputationsmitglieder a. D. hatten nun Muße, über den Wechsel der Dinge und ihr früheres Verhalten nachzudenken. — Oben, in Kapitel I (S. 51) heißt es: „Alle Schuld rächt sich auf Erden. Die Nemesis wird schließlich alle ereilen, welche das natürliche und gottgeordnete Recht der Eltern in Schulsachen nicht respektieren und schützen wollen, — auch den Staat, und die Kommunen samt der Kirche. Ein Schulwesen, das nicht nach Gerechtigkeit geordnet ist, bei dessen Verwaltung nur die drei größeren interessierten Korporationen mitwirken können, — ein solches Schulwesen kann unmöglich gesund bleiben. Mag es äußerlich noch so hübsch und stattlich aussehen, im Inneren ist doch der fressende Schade da, und er wird früher oder später auch deutlich genug zum Vorschein kommen.“ — Wie der Leser sieht, hat jene Nemesis die geistlichen Schulgemeinde-Verächter zu Elberfeld bereits ereilt und merkwürdigerweise gerade da, als das Jubiläumsjahr bevorstand.

Allem Anschein nach sind die Elberfelder Pastoren selbst jetzt, trotz der ihnen zuteil gewordenen empfindlichen Lektion, für das Familienrecht und die Schulgemeinde-Institution noch immer nicht günstiger gestimmt als früher. In der letzten Wupperthaler Kreissynode (von 1891) sollte auch ein Votum über die zu wünschende Einrichtung der lokalen Schulverwaltung abgegeben werden. Der Antrag des Superintendenten, eines Elberfelder Geistlichen, lautete aber bloß auf Errichtung eines sog. Schulvorstandes, dem bei der Lehrerwahl auch nur ein Vorschlagsrecht zustehen sollte. Auch in den Verhandlungen war anfänglich nicht von der Notwendigkeit der Schulgemeinde die Rede. Erst ein Presbyter, und zwar nicht aus dem Wupperthal, sondern aus einer Außengemeinde, brachte den zur Seite geschobenen Begriff zur Sprache. Er wies darauf hin, daß es sich zuvörderst um eine Schulgemeinde handele; wäre die da, so fände sich der Schulvorstand von selbst; sodann handele es sich darum, welche Rechte die Schulgemeinde haben solle, und dazu gehöre vor allem das Recht der Lehrerwahl. Auf diesen Appell meldeten sich allerdings etliche beifällige Stimmen von Geistlichen und Presbytern, namentlich aus den Außengemeinden. Die widerstrebenden Geistlichen mit ihrem Anhang wußten es jedoch dahin zu bringen, daß die Mehrheit sich schließlich mit dem bloßen sogenannten Schulvorstande und seinem Vorschlagsrecht begnügte. Nun frage ich nochmals: wenn sogar unter den meisten Pastoren im „Centralkreise“ der niederrheinischen Kirche eine so tiefgewurzelte Antipathie gegen die echte Schulgemeinde herrscht, wie wird es da erst unter der hochkirchlichen oder gar hierarchisch gesinnten Geistlichkeit der östlichen Provinzen stehen? Mißverständnisse tragen nicht die Schuld an dieser Abneigung; jene widerstrebenden Geistlichen sind mit dem Wesen der freiheitlichen Schulgemeinde genugsam vertraut, — jedenfalls besser als die gleichfalls widerstrebenden sog. liberalen Politiker, die es nicht für der Mühe wert gehalten haben, sich um die Schulgemeindefrage ernstlich zu bekümmern.

Werfen wir jetzt auch einen kurzen Blick auf die Nachbarstadt Barmen, wo es entschieden besser steht. Bei der Reorganisation der städtischen Schulverwaltung im Jahre 1879, wodurch die alte Schuldeputation umgeformt und ein selbständiger Stadtschulinspektor angestellt wurde, hatte man hier die Schulgemeinde-Institution nach reiflicher Durchsprechung und unter Zustimmung aller Parteien grundsätzlich festgehalten. Für die Hauptlehrerwahlen wurde sogar dem Schulvorstande eine kleine Schulrepräsentation zugeordnet, — wohl das einzige Beispiel dieser Art im Regierungsbezirk Düsseldorf, ja in ganz Preußen. Faktisch waren die Hauptlehrer schon früher Mitglied des Schulvorstandes gewesen, auch bei der Wahl der Lehrer; jetzt wurde ihnen dieses Recht in aller Form zuerkannt. Wie nun die dortigen Pastoren für das Schulgemeindeprincip gestimmt sind, mögen die folgenden Thatsachen andeuten. Als 1890 der von Goßlersche Gesetz-

konfessionellen Charakter der Volksschule ist, kann ihnen offenbar nicht mißfallen haben. Somit können es nur die freiheitlichen Charakterzüge der Schulgemeinde gewesen sein und der Umstand, daß sie auf neutralem Boden steht.

Doch der Leser hat die interessante Geschichte der Elberfelder vormundschaftlichen Schulordnung noch nicht ganz zu Ende gehört. Im Verlauf der Zeit schien den Rathaus-Vätern, wenigstens den liberalen, allmählich ein Licht darüber aufzugehen, daß man bei der Vereinbarung vom Jahre 1829 kirchlicherseits beträchtlich weitsichtiger gewesen war als auf dem Rathause und darum fast noch mehr als den Löwenanteil davongetragen hatte. Den Liberalen war dieses unter kommunaler Firma geführte geistliche Schulregiment natürlich ein großes Aergernis. Als sie nun in den 70er Jahren nach und nach die Majorität im Stadtverordneten-Kollegium gewannen, da beeilten sie sich auch sofort, jenes Aergernis aus der Welt zu schaffen. Freilich, die altväterliche freie Schulgemeinde dünkte diesen unfränkischen Liberalen ebenso gut eine Thorheit wie den konservativen Geistlichen; denn in Berlin und den andern altpreußischen Städten gab es ja keine Schulgemeinden, und dort war doch der echte, patentierte Muster-Liberalismus zu Hause. Gerade, als das 50jährige Jubiläum des pastoral-kommunalen Schulregiments vor der Thür stand, trat die neue städtische Schulordnung ins Leben. Sie schien den Geistlichen zuzurufen: nachdem ihr ein halbes Jahrhundert lang die Familien- und Schulgemeinderechte vormundschaftlich vertreten habt, wollen jetzt wir Liberalen es einmal an eurer statt versuchen, wenigstens so lange, bis die Familien mündig werden und selber ihre Rechte wahrnehmen können. Aus der alten, vielköpfigen Schuldeputation wurden alle überschüssigen Pastoren trotz ihres Sträubens unerbittlich hinausgefegt. In der neugebildeten Schuldeputation sollten drei „schul- und unterrichtskundige" Männer Platz finden; dazu nahm man vorderhand drei Geistliche. Ein Recht auf diese Stellen hatte aber kein Geistlicher als solcher. Die geistlichen Schuldeputationsmitglieder a. D. hatten nun Muße, über den Wechsel der Dinge und ihr früheres Verhalten nachzudenken. — Oben, in Kapitel I (S. 51) heißt es: „Alle Schuld rächt sich auf Erden. Die Nemesis wird schließlich alle ereilen, welche das natürliche und gottgeordnete Recht der Eltern in Schulsachen nicht respektieren und schützen wollen, — auch den Staat, und die Kommunen samt der Kirche. Ein Schulwesen, das nicht nach Gerechtigkeit geordnet ist, bei dessen Verwaltung nur die drei größeren interessierten Korporationen mitwirken können, — ein solches Schulwesen kann unmöglich gesund bleiben. Mag es äußerlich noch so hübsch und stattlich aussehen, im Inneren ist doch der fressende Schade da, und er wird früher oder später auch deutlich genug zum Vorschein kommen." — Wie der Leser sieht, hat jene Nemesis die geistlichen Schulgemeinde-Verächter zu Elberfeld bereits ereilt und merkwürdigerweise gerade da, als das Jubiläumsjahr bevorstand.

Allem Anschein nach sind die Elberfelder Pastoren selbst jetzt, trotz der ihnen zuteil gewordenen empfindlichen Lektion, für das Familienrecht und die Schulgemeinde-Institution noch immer nicht günstiger gestimmt als früher. In der letzten Wupperthaler Kreissynode (von 1891) sollte auch ein Votum über die zu wünschende Einrichtung der lokalen Schulverwaltung abgegeben werden. Der Antrag des Superintendenten, eines Elberfelder Geistlichen, lautete aber bloß auf Errichtung eines sog. Schulvorstandes, dem bei der Lehrerwahl auch nur ein Vorschlagsrecht zustehen sollte. Auch in den Verhandlungen war anfänglich nicht von der Notwendigkeit der Schulgemeinde die Rede. Erst ein Presbyter, und zwar nicht aus dem Wupperthal, sondern aus einer Außengemeinde, brachte den zur Seite geschobenen Begriff zur Sprache. Er wies darauf hin, daß es sich zuvörderst um eine Schulgemeinde handele; wäre die da, so fände sich der Schulvorstand von selbst; sodann handele es sich darum, welche Rechte die Schulgemeinde haben solle, und dazu gehöre vor allem das Recht der Lehrerwahl. Auf diesen Appell meldeten sich allerdings etliche beifällige Stimmen von Geistlichen und Presbytern, namentlich aus den Außengemeinden. Die widerstrebenden Geistlichen mit ihrem Anhang wußten es jedoch dahin zu bringen, daß die Mehrheit sich schließlich mit dem bloßen sogenannten Schulvorstande und seinem Vorschlagsrecht begnügte. Nun frage ich nochmals: wenn sogar unter den meisten Pastoren im „Centralkreise“ der niederrheinischen Kirche eine so tiefgewurzelte Antipathie gegen die echte Schulgemeinde herrscht, wie wird es da erst unter der hochkirchlichen oder gar hierarchisch gesinnten Geistlichkeit der östlichen Provinzen stehen? Mißverständnisse tragen nicht die Schuld an dieser Abneigung; jene widerstrebenden Geistlichen sind mit dem Wesen der freiheitlichen Schulgemeinde genugsam vertraut, — jedenfalls besser als die gleichfalls widerstrebenden sog. liberalen Politiker, die es nicht für der Mühe wert gehalten haben, sich um die Schulgemeindefrage ernstlich zu bekümmern.

Werfen wir jetzt auch einen kurzen Blick auf die Nachbarstadt Barmen, wo es entschieden besser steht. Bei der Reorganisation der städtischen Schulverwaltung im Jahre 1879, wodurch die alte Schuldeputation umgeformt und ein selbständiger Stadtschulinspektor angestellt wurde, hatte man hier die Schulgemeinde-Institution nach reiflicher Durchsprechung und unter Zustimmung aller Parteien grundsätzlich festgehalten. Für die Hauptlehrerwahlen wurde sogar dem Schulvorstande eine kleine Schulrepräsentation zugeordnet, — wohl das einzige Beispiel dieser Art im Regierungsbezirk Düsseldorf, ja in ganz Preußen. Faktisch waren die Hauptlehrer schon früher Mitglied des Schulvorstandes gewesen, auch bei der Wahl der Lehrer; jetzt wurde ihnen dieses Recht in aller Form zuerkannt. Wie nun die dortigen Pastoren für das Schulgemeindeprincip gestimmt sind, mögen die folgenden Thatsachen andeuten. Als 1890 der von Goßlersche Gesetz-

entwurf die Schulgemeinde ausrotten wollte, war Barmen der erste Ort, wo sofort ein Petitionsausschuß von Schulvorstehern und Stadtverordneten aus allen Parteien, von den entschiedenen Konservativen bis zu den entschiedenen Deutschfreisinnigen, zusammentrat, um eine Petition zur Erhaltung derselben an den Landtag vorzubereiten. Dem Vernehmen nach hat der größere Teil der Pfarrer erfreulicherweise dieser Petition gern zugestimmt; daneben hat es sich aber auch gezeigt, daß in ihrer Mitte entschiedene Gegner der Schulgemeinde sind. Auch früher war es so. Während meiner Barmer Amtswirksamkeit ist es z. B. nach dem Erscheinen meiner ersten größeren Schrift über die Schulgemeinde (1863) bei der Vakanz einer Lehrerstelle im Wupperthale wiederholt vorgekommen — und zwar nicht bloß in Elberfeld, sondern auch in Barmen — daß der in Aussicht genommene Kandidat vorher von dem betreffenden Geistlichen darüber examiniert wurde, ob er meinen Schulverfassungsansichten zustimme; erst wenn derselbe sich ausweisen konnte, daß er von dieser Lehre noch nicht angesteckt sei, wurde er gewählt. (In einem dieser Fälle erklärte jedoch der Geistliche ausdrücklich, seine Frage beziehe sich bloß auf meine Schulverfassungsgrundsätze, nicht auf meine übrigen pädagogischen Ansichten; mit den letzteren möge der Kandidat sich gründlich vertraut zu machen suchen.) So stand es damals. — Wären bei der vorhin erwähnten jüngsten Wupperthaler Kreissynode die Barmer Pastoren nebst ihren Presbytern allesamt einmütig für das Schulgemeindeprincip eingetreten, so würde das jetzige lahme Votum, trotz des Widerstrebens der Elberfelder, wohl wesentlich anders ausgefallen sein. —

Allerjüngst beriet in Barmen auch eine Versammlung der „Christlich-Socialen“ über die Schulgesetzfrage. In dem vom Referenten, einem Pfarrer, gehaltenen Vortrage wurde zwar die Konfessionsschule (soll heißen: Zwangs-Konfessionsschule) empfohlen, aber kein Wort von der Schulgemeinde gesagt. Aus der Mitte der Versammlung heraus wurde die Notwendigkeit derselben betont. Der Geistliche war aber nicht dafür zu gewinnen.

Das Resultat unsrer Umschau, wie es unter den Geistlichen um die Sympathie für die Schulgemeinde steht, ist im ganzen für die Freunde dieses Princips recht betrübend, spricht also nicht für jene Behauptung von liberaler Seite, daß die meisten Geistlichen das Schulgemeindeprincip begünstigen, weil dasselbe ihren ohnehin übermäßigen Einfluß auf die Schulen verstärken helfe.

Allerdings giebt es auch unter den Pastoren in Jülich-Kleve-Berg warme Freunde der echten Schulgemeinde, — weit weniger freilich in der Grafschaft Mark. Zunächst werden wohl hierher zu zählen sein diejenigen, welche sich dem Verein evangelischer Lehrer und Schulfreunde angeschlossen haben; doch sind dies keineswegs die einzigen. Wie groß ihre Zahl im ganzen ist, läßt sich nicht genau übersehen, da die meisten ihre Ansicht nicht öffentlich kund gegeben haben. Von *einigen* ist es jedoch geschehen. Leider wurde aber bei diesen Publi-

kationen gewöhnlich ein zwiefacher taktischer Fehler begangen. Einmal der, daß man sich nicht voll und rund und ohne Vorbehalt zu allen Konsequenzen des Schulgemeindeprincips (mit Einschluß aller berechtigten Standeswünsche der Lehrer) bekannte. Sodann der noch schlimmere, daß dabei die Interessen der Kirche zu ängstlich gewahrt und zu stark in den Vordergrund geschoben wurden — wider den Rat des Apostels (Phil. 2, 4). Es mochte dies zum Teil mit schonender Rücksicht auf die hochkirchlichen Gegner des Schulgemeindeprincips in Westfalen und den östlichen Provinzen geschehen sein, die man gewinnen zu können wähnte. Allein was hilft die gute Absicht, wenn die Mittel verkehrt sind? Jene beiden Fehler sind verhängnisvoll geworden. Denn die hochkirchlich-konservativen Kreise, die man gewinnen wollte, stehen der Schulgemeinde-Idee nach wie vor antipathisch gegenüber; und die simultanistisch-liberalen Kreise, sowie viele Lehrer in Gegenden, wo man die echte Schulgemeinde nicht kannte, haben aus jenen Veröffentlichungen nur neue Nahrung für den alten Verdacht geschöpft, daß die Schulgemeinde-Institution die Vorrechte der Geistlichen begünstige, — wie in den Blättern dieser Gegner lang und breit zu lesen ist. Somit haben jene wohlgemeinten, aber auf beiden Seiten hinkenden Zeugnisse in Wahrheit mehr geschadet als genützt, zumal angesichts des von Zedlitzschen Gesetzentwurfes. Glücklicherweise ist seitdem auch eine Stimme aus der niederrheinischen Kirche laut geworden, welche streng gerade Linie hält. Zuerst im Jahre 1883 durch einen Aufsatz im Evangelischen Schulblatt: „Ein Wort zum Recht und zum Frieden in der Schulaufsichtsfrage.“ Der Verfasser war der Pfarrer Alfr. Klug, z. Z. in Bluyn bei Mörs. Jüngst hat derselbe auch ein selbständiges Schriftchen über die ganze Schulverfassungsfrage herausgegeben, betitelt: „Hoffnungen und Wünsche der evangelischen Schule und Kirche im Blick auf das zu erlassende Schulgesetz.“ Er bekennt sich voll und rund, ohne Einschränkung und ohne Vorbehalt für das Schulgemeindeprincip mit allen seinen Konsequenzen, und ebenso für die berechtigten Ansprüche der Pädagogik und des Lehrerstandes. Dem geehrten Verfasser sei hier im Namen aller wahren Schul- und Kirchenfreunde für sein warmes und entschiedenes Zeugnis herzlich Dank gesagt. Ist es auch zur Zeit noch die erste öffentliche Stimme dieser Art aus einem niederrheinischen Pfarrhause, so wird sie, wie wir hoffen, doch nicht lange mehr die einzige sein.

Uebrigens dürfen wir hinzufügen, daß diese Stimmen sich in guter theologischer Gesellschaft befinden würden. Schon früher haben nämlich auch mehrere hochgestellte und weithin angesehene deutsche Theologen sich für das Schulgemeindeprincip und seine Konsequenzen erklärt. Ich nenne vorab den noch lebenden nassauischen Generalsuperintendenten Ernst in Wiesbaden, der bis zu Anfang der 70er Jahre Pastor in Barmen war. In der großen Versammlung der bergischen Schulvorsteher und Schulfreunde, die im Jahre 1869 die Petition der

niederrheinischen Schulgemeinden beriet, führte er den Vorsitz. — Weiter ist zu nennen der jüngst verstorbene, als theologischer, kirchenpolitischer und kolonialpolitischer Schriftsteller weithin bekannte und geachtete Dr. Fr. Fabri, gebürtig aus Bayern, früher Missionsinspektor in Barmen, später Professor in Bonn. Er hat häufig das Schulverfassungsproblem mit mir besprochen, und im Jahre 1869 hielt ich auf seine Veranlassung in der deutsch-holländischen Pastoralkonferenz zu Wesel als Referent von deutscher Seite einen Vortrag über dieses Thema. In seinen Schriften hat Dr. Fabri wiederholt auf meine Theorie der Schulverfassung hingewiesen, als auf eine Anschauung, die seiner kirchenpolitischen Ansicht verwandt sei. — Der dritte, der hier zu nennen ist, war kein geringerer als der in der ganzen theologischen Gelehrtenwelt hochangesehene Professor J. Chr. K. von Hofmann in Erlangen, der als Mitglied des bayerischen Landtages auch bei den dortigen echten Liberalen heute noch in gutem Andenken steht. Kurz nach dem Erscheinen meiner Schrift: „Die drei Grundgebrechen" (1869) teilte mir ein bayerischer Pfarrer mit, daß ihn sein früherer Lehrer, Professor von Hofmann, zuerst auf meine Schrift aufmerksam gemacht habe — mit dem Bemerken: nach seiner Ansicht seien die von mir dargelegten Grundsätze und Vorschläge (Selbstverwaltung mit Interessenvertretung auf der Grundlage der gewissenseinigen Schulgemeinde) der einzige Weg, wodurch die Schulverfassungsfrage aus dem bisherigen Wirrwarr herausgebracht werden könne. Daß diese Mitteilung mir in der That große Freude machte, zumal im Vergleich zu den bisherigen Widerstreben der meisten Geistlichen, brauche ich nicht erst zu sagen. Diesem Widerstreben wurde auch öffentlich und positiv Ausdruck gegeben, und das bringt mich auf die dritte Gruppe von Thatsachen-Zeugnissen.

Drittens: Im Jahre 1881 erschien meine Schrift: „Ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule." Aeußerlich war dieselbe veranlaßt durch die bekannte Anklagerede des damaligen Ministers von Puttkamer, die vornehmlich den Zweck hatte, das Ansehen der sogenannten „natürlichen Autoritäten" im Schulregiment zu befestigen. Als Ergebnis meiner Untersuchung zeigte sich, daß das, was der Minister dem Lehrerstande zum Vorwurf gemacht hatte, vornehmlich daher rühre, daß die staatlich-kirchliche Schulleitung ihrer Aufgabe nicht gewachsen gewesen sei und darum selber die gerügten Verirrungen in der Lehrerschaft verschuldet habe. Kurz, die Anklage des Ministers wider den Lehrerstand verwandelte sich in eine Anklage wider die Schulbüreaukratie und die Geistlichkeit. Nun liegt die Frage nahe, wodurch denn dem Verfasser zu dieser so wirksamen Verantwortung des Lehrerstandes die Waffen geliefert worden seien. Die Schrift selbst kann darüber Auskunft geben. Die besten Waffen stammten gerade daher, daß er sich von vornherein fest auf den Standpunkt des Schul-

gemeindeprincips, oder was dasselbe ist: des Selbstverwaltungsprincips im Sinne der Interessenvertretung, gestellt hatte. Im Schulgemeindeprincip lag die Hauptkraft der Verteidigung. Der Punkt will gemerkt sein.

Wie man denken kann, fand diese Schrift in den Lehrerkreisen durchweg die lebhafteste Zustimmung; schon nach fünf Monaten wurde eine zweite Auflage nötig. Sofort meldeten sich aber auch in den Kirchenzeitungen und von den höheren Schulbeamten herausgegebenen Schulblättern zahlreiche Gegner, welche meine Darlegungen aufs heftigste angriffen.

Wer waren nun diese Kritiker? Mit Ausnahme eines einzigen, eines Anonymus, der aber selbst das Buch gar nicht gelesen hatte, sondern bloß auf Grund einer andern Kritik räsonnierte, und mutmaßlich ein in einem Schulamte stehender Theologe war, — also mit Ausnahme dieses Einzigartigen waren es **lauter Theologen**, sei es im Pfarramte oder im Kreisschulinspektorate oder noch höheren schulregimentlichen Stellungen: aus Westfalen, Bayern, Brandenburg, Sachsen, Hannover u. s. w., aus Württemberg, dem Musterlande geistlichen Schulregimentes, sogar ihrer zwei, ein Oberkirchenrat und ein Dekan, und aus Elberfeld. Natürlich hatten diese Gegner alle wohlgemerkt, worin die Hauptstärke meiner Position lag, nämlich in dem Schulgemeindeprincip, genauer ausgedrückt: im Selbstverwaltungssystem mit gerechter Interessenvertretung. Da diese Position aber für sie unangreifbar war, so suchten sie meistens sich daran vorbeizudrücken, so gut es ging, und beschränkten sich vornehmlich darauf, die privilegierte geistliche Schulaufsicht zu verteidigen. Einer freilich ließ sich von der rabies theologorum hinreißen, gerade auf jene Citadelle meiner Festung loszugehen. Alle jene theologischen Kritiken, teils vollständig, teils im Auszuge, sind zusammengestellt und eingehend beleuchtet in der Schrift: „Neuer Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule“ (Barmen, Wiemann, 1883), zum Zeugnis über die Stellung jener Theologen zur Schulverfassungsfrage. Somit kann jeder das darüber Gesagte genau kontrollieren.

Wie steht es nun (angesichts aller dieser Thatsachen-Zeugnisse von der tiefgewurzelten Antipathie der meisten Theologen gegen die Schulgemeinde-Institution) mit jenem besorglichen Bedenken, welches die Simultanisten samt den Büreaukraten in Umlauf gesetzt haben, daß diese Institution einen übertriebenen Einfluß der Geistlichen auf die Schule begünstige? Wäre das wirklich der Fall, müßte dann die Schulgemeinde nicht umgekehrt allen jenen Theologen sehr sympathisch sein, und würden sie dieselbe dann nicht lebhaft befürworten? Nun sie aber, wie wir gesehen haben, diese Institution aufs lebhafteste und zum Teil recht grimmig bekämpfen, — muß man daraus nicht umgekehrt als jene „Bedenklichen“ schließen, daß dieselbe den über-

triebenen Ansprüchen der Geistlichen sehr im Wege stehe? Und weiter: wenn das Schulgemeindeprincip den berechtigten Ansprüchen der Kirchen vollständig gerecht wird, wie in meinen verschiedenen Schriften klar bewiesen ist, und wie jeder Denkende auch ohne näheren Nachweis leicht einsehen kann, — darf und muß man dann nicht schließen, daß jene zahlreichen gegnerischen Theologen nicht lediglich die berechtigten Interessen der Kirche, sondern vielmehr darüber hinausgehende Geistlichkeitsprivilegien im Sinne haben? Und endlich: da diese Geistlichen ohne Zweifel selber am besten wissen, was ihren Vormundschaftsgelüsten im Wege steht, und da sie eben um deswillen die echte Schulgemeinde mit allen Kräften bekämpfen, — sollten nun diejenigen Schulfreunde, welche keinerlei unberechtigten Einfluß der Geistlichkeit wünschen, nicht einmütig die Schulgemeinde-Idee verteidigen und durchführen helfen? — Ohne Zweifel werden die unbefangenen Leser im stande sein, auch ohne eine weitere Hilfe meinerseits die richtige Antwort auf die vorstehenden Fragen zu finden. Das bängliche Bedenken, die Schulgemeinde leiste den Herrschaftsgelüsten vieler Geistlichen auf dem Schulgebiete Vorschub, werde ich demnach für erledigt halten dürfen.

* * *

Prüfen wir noch ein drittes Bedenken gegen die Schulgemeinde-Institution. Es wird erhoben namentlich von Büreaukraten und vielen Geistlichen, und wahrscheinlich wird diese Ansicht in manchen bürgerlichen Kreisen geteilt. Das Bedenken lautet: wo die Socialdemokraten zahlreich wären, da würden sie versuchen, sich in die Schulrepräsentation und den Schulvorstand einzudrängen, um dadurch auf die Schule Einfluß zu gewinnen.

Vergegenwärtigen wir uns aber einmal die wirkliche Sachlage, d. i. Wesen und Wirkensbereich der Schulgemeinde und prüfen wir, ob zu befürchten steht, daß hier die Socialdemokratie Unheil stiften könne. Natürlich muß diese Untersuchung voraussetzen dürfen, daß die höheren Instanzen der Schulleitung und alle dabei beteiligten Korporationen (Staat, Kirche und Kommune) ihre Schuldigkeit thun.

Denken wir zunächst an die Konfessionsschule, denn diese wird auf dem Boden des Familienrechts weitaus die Regel bilden, und das um so gewisser, weil sie aufhört, Zwangs-Konfessionsschule zu sein. Ihre Zahl wird auch in demselben Maße wachsen, als diese freien Konfessionsschulen sich immer mehr echt pädagogisch gestalten, und weiter in demselben Maße, als die Kirchen immer mehr pädagogischen Sinn und Geist in sich aufnehmen und damit aus dem Scholasticismus herauskommen.

Wie sind nun die Organe dieser konfessionellen Schulgemeinde eingerichtet?

1. Der Schulvorstand. Hier sitzen von Amts wegen ein Pfarrer, ein Delegierter der bürgerlichen Gemeinde und ein Lehrer, außerdem zwei gewählte Vertreter der Familie. Jene drei Amtspersonen haben also immer die Majorität; und daß dieselben möglicherweise Lust bekämen, sämtlich Socialdemokraten zu werden, wird wohl einstweilen niemand befürchten.

2. Die Schulrepräsentation. Nach einem früher (S. 50. 68) erwähnten Vorschlage würden die Mitglieder berufen werden zu einem Drittel vom Vorstande der kirchlichen Gemeinde, zu einem Drittel vom Vorstande der bürgerlichen Gemeinde und zu einem Drittel durch Urwahl der beteiligten Familien.*) (Selbstredend müssen alle drei Gruppen aus Gliedern der Schulgemeinde bestehen.) Zu den wichtigsten Obliegenheiten dieser Repräsentation gehört einmal die Wahl der beiden wechselnden Mitglieder des Schulvorstandes und sodann, mit dem Schulvorstande vereint, die Wahl des Lehrers. Nun steht bei den zwei ersten Gruppen der Repräsentanten schwerlich zu besorgen, daß darunter Socialdemokraten sein werden. Ferner besitzen diese zwei Gruppen eine Zweidrittel-Majorität: es ist somit klar, daß die Socialdemokraten keine Hoffnung haben, jemals einen der ihrigen in den Schulvorstand zu bringen. Was sodann die Lehrerwahl betrifft, so wollen wir einmal den denkbar schlimmsten Fall annehmen, daß die dritte Gruppe der Repräsentanten aus lauter Socialdemokraten bestände. Auch für diesen Fall steht nach dem vorher Gesagten völlig fest, daß die Zweidrittel-Majorität der Repräsentation, verstärkt durch den Schulvorstand, der den Socialdemokraten verschlossen ist, niemals einen socialdemokratischen Lehrer, falls es solche giebt, wählen wird. Rechnet man noch hinzu, daß alle Wahlen der Kontrolle der nächsthöheren Verwaltungsinstanzen unterliegen und von der entscheidenden Stelle bestätigt werden müssen, so fällt die Furcht vor der Socialdemokratie vollends dahin.

Dieses Bedenken erledigt sich also schon allein durch die nähere Betrachtung der Organe der Schulgemeinde. Wer dasselbe hegt, der beweist damit nur, daß er sich die Organisation der Schulgemeinde nicht deutlich vorgestellt hat.

Doch in meinen Augen ist das nicht einmal der Hauptgrund wider jene Besorgnis. Dieser liegt vielmehr in dem Wesen und dem Wirkenskreise oder in den Obliegenheiten der Schulgemeinde. Vergegenwärtigen wir uns auch diese Seite der Sachlage etwas näher.

Setzen wir einmal den Fall, in irgend einer Schulgemeinde wären die aus Urwahlen hervorgegangenen Mitglieder der Schulrepräsentation

*) Dieser Vorschlag wurde gemacht in der Petition niederrheinischer Schulgemeinden vom Jahre 1869. Derselbe findet sich auch in meinen Schulverfassungs-Schriften. Vielleicht weiß jemand einen bessern. Es ist auch möglich, daß für andere Gegenden und Verhältnisse andere Formen zweckmäßiger wären. So lange aber nicht eine bessere Weise vorgeschlagen wird, glaube ich an meiner Ansicht festhalten zu dürfen.

(also ein Drittel der ganzen) sämtlich Socialdemokraten und meinetwegen die gewählten Schulvorsteher dazu, — obwohl letzteres bei der vorgeschlagenen Organisation so gut wie unmöglich ist. Dann frage ich: was für Unheil sollen diese Leute in den Schulangelegenheiten anrichten können? Wer das befürchtet, der muß am hellen Tage Gespenster sehen können, oder aber das Wesen der Schulgemeinde noch nicht in seiner ganzen Eigenart begriffen haben. Ueber die für unsere Frage in Betracht kommende Eigenschaft der Schulgemeinde wurden bereits in Kapitel III (S. 73) die nötigsten Fingerzeige gegeben. Doch will ich hier etwas näher darauf eingehen.

Zum ersten ist die einzelne Schulgemeinde in den Rahmen der ganzen Schulgesetzgebung eingeschlossen; das heißt also: die Regelung der grundsätzlichen, der technischen und anderer wichtigen Schulangelegenheiten, kurz, der eigentlichen Wertsachen, hängt lediglich von den höheren Verwaltungsinstanzen ab; die einzelne Schulgemeinde hat darauf keinen Einfluß.*)

Zum andern liegt die Vorbildung und Prüfung der Lehrer ganz in den Händen der Staatsregierung und ihrer Beamten. Darauf würden nicht einmal die sämtlichen Socialdemokraten des ganzen Landes, falls sie sich dazu verbänden, eine Einwirkung ausüben können, geschweige die wenigen, welche irgendwo im Vorstande und Wahlkollegium einer einzelnen Schulgemeinde säßen.

Zum dritten: unter den Befugnissen der Schulgemeinde-Organe ist offenbar die Lehrerwahl die wichtigste. Nehmen wir einmal an, im Wahlkollegium hätten die Socialdemokraten die Mehrzahl, — obwohl dies bei der vorgeschlagenen Organisation völlig undenkbar ist, es müßte denn sein, daß auch die Kommunalvertretung oder aber das kirchliche Presbyterium bereits überwiegend socialdemokratisch wäre, und daß obendrein die Regierung die von diesen Körperschaften gewählten socialdemokratischen Schulrepräsentanten bestätigt hätte. Nun kann die socialdemokratische Mehrheit des Schul-Wahlkollegiums sich doch nicht einen Schulamtskandidaten aus China oder Utopia verschreiben, sondern muß sich unter denjenigen einen aussuchen, welche die Schulbehörde vorgebildet, geprüft und für tauglich erklärt hat. Daß die Socialdemokraten sich unter den Bewerbern gerade den unfähigsten aussuchen würden, — diese Thorheit wird wohl niemand ihnen zutrauen. Also dieserhalb wenigstens braucht man keine Angst

*) Wohl wäre ein indirekter Einfluß möglich und sogar wünschenswert, nämlich der, welchen die Vertreter der Familie in den Schulsynoden (höchstens ein Fünftel der Mitglieder) etwa auszuüben vermöchten — falls es bereits Schulsynoden gäbe. Uebrigens würden die Beschlüsse dieser Kollegien doch stets der Genehmigung der Behörden unterliegen. Da indessen die Familienvertreter in den Schulsynoden nicht aus Urwahlen hervorgehen können, sondern (ähnlich wie bei der Kirche) immer nur durch die nächstuntere Instanz zu wählen sind, so hat dies mit der Einzel-Schulgemeinde nichts zu thun, kommt also bei unserer Frage nicht in Betracht.

zu haben. Könnten sie aber, falls ein socialdemokratisch Angehauchter sich unter den Bewerbern befände, diesen nicht herauswittern? Das würde allerdings möglich, ja sogar wahrscheinlich sein, — wenn die Schulbehörde sich einen solchen herangezogen hätte und dieser gerade jenem Wahlkollegium in die Hände gelaufen wäre. Nehmen wir denn auch diese Zufälligkeiten noch an. Nun wird aber die Lehrerwahl von drei höheren Instanzen kontrolliert: von der Kommunalbehörde, von der Kreisbehörde und von der Bezirksregierung. Werden diese Instanzen sämtlich jene Wahl gut heißen und den halb-socialdemokratischen Kandidaten durchschlüpfen lassen? Wahrscheinlich ist es wohl nicht. Angenommen aber, es geschähe dennoch; dann würde dies zunächst nur beweisen, daß diese höheren Instanzen ebenso unzuverlässig wären als die Schulgemeinde-Wähler und obendrein an Scharfblick denselben nicht einmal gleichkämen, und daß, wenn diese Kommunalbehörde oder diese Kreisbehörde oder diese Bezirksregierung in ihrem Bereiche die Lehrer zu wählen hätte, dann unzweifelhaft viel mehr socialdemokratisch Angehauchte in das Schulamt kommen würden, als bei der Schulgemeinde-Wahl, — wofern sich solche in der Lehrerschaft fänden. Bei einer Schulgemeinde-Mißwahl, wenn sie perfekt würde, wären überdies jene Kontrollierinstanzen, wegen ihrer übernommenen höheren Verpflichtung und der ihnen zugetrauten höheren Befähigung, jedenfalls mehr verantwortlich als die Schulgemeinde-Institution. Und endlich: wenn ein solcher Durchgeschlüpfter, — wofern alle diese Zufälligkeiten und Undenkbarkeiten möglich würden — im Schulamte stände, ist er dann etwa ein Freiherr, der thun kann, was er will? Ich denke, er steht gleich allen übrigen Beamten unter der Aufsicht der Behörden. Können die übrigen Beamten nicht ungestraft socialdemokratischen Liebhabereien nachgehen, so wird der Lehrer es auch wohl nicht können. So sieht es um das gefürchtete mögliche Unheil bei dem Lehrerwahlrecht der Schulgemeinden aus. Der Leser verzeihe, daß ich darüber so viele Worte gemacht habe. Wenn die unheilfürchtigen Leute selber denken wollten, dann wäre es freilich nicht nötig gewesen.

Zum vierten blieben noch die übrigen Obliegenheiten der Schulgemeinde-Organe in Erwägung zu ziehen. Dieselben wurden in Kapitel III genau aufgezählt. Es sind ihrer nicht wenige, alle sind nötig, und manche sind sogar recht wichtig. Sollte hier durch die socialdemokratischen Mitglieder der Schulgemeinde-Organe Böses gestiftet werden, so könnte dieses nur dadurch geschehen, daß jene Obliegenheiten mangelhaft wahrgenommen würden. Aber sind denn keine Schulbehörden da, die dann Wandel schaffen könnten? oder werden dieselben einer solchen Vernachlässigung der Amtspflichten ruhig zuschauen? Doch gesetzt, jene Obliegenheiten würden wirklich teilweise vernachlässigt, und die Schulbehörde bekümmerte sich nicht darum. Das wäre gewiß bedauerlich. Allein geschähe denn in diesem schlimmen Falle etwas anderes, als was in den großen „Muster“-Städten,

welche keine Lokal-Schulvorstände haben, schon von langen Zeiten her fort und fort geschieht, da — wie in Kapitel III bewiesen wurde — jene Aufsichts- und Pflegedienste dort nur sehr unzulänglich besorgt werden können, also bei einer Einrichtung, welche die Schulbehörde bisher gut geheißen hat und der v. Goßlersche Gesetzentwurf sogar allen Kommunen aufs dringlichste empfahl? Also, wenn die Socialdemokraten solches thäten, dann muß es böse heißen, aber wenn die Rathausväter samt der Schulbehörde solches geschehen lassen, dann ist es gut. Was doch auf dem vernebelten Schulgebiete nicht alles möglich ist! Fürwahr, eine sonderbare Welt! — Doch ich frage weiter: Kann man den Socialdemokraten nachsagen, daß sie ihre Kinder weniger lieb hätten als die Konservativen und Liberalen, die Konfessionellen und Simultanisten? oder daß sie weniger Wert auf einen guten Schulunterricht legten als diese? Schwerlich wird das jemand behaupten wollen; ja, es steht durchweg sogar so, daß die meisten Socialdemokraten sich mehr für eine gute Schulbildung und für die Schule interessieren als manche Konservative, Konfessionelle und religiös-gleichgültige Liberale. (Wie die Socialdemokraten sich zum Religionsunterricht stellen, geht uns hier nicht an, da sie darauf keinen Einfluß haben.) Wenn sie nun ihren Kindern einen guten Schulunterricht wünschen, ist es dann wahrscheinlich, daß sie als Schulvorsteher und Schulrepräsentanten zum Schaden ihrer Kinder die übernommenen Aufsichts- und Pflegedienste grundsätzlich und absichtlich vernachlässigen würden? Ist nicht vielmehr gerade das Umgekehrte wahrscheinlicher, daß sie das Gedeihen der Schularbeit nach Kräften fördern würden? Bekanntlich hat Fürst Bismarck einmal gesagt: es würde kein Nachteil sein, wenn im Reichstage auch ein paar Dutzend Socialdemokraten säßen. Ob etwas Aehnliches bei den Schulgemeinde-Organen gewünscht werden dürfte, bleibe dahingestellt. Allein das eine ist mir nicht zweifelhaft: wenn unter den Vertretern einer Schulgemeinde auch etliche Socialdemokraten säßen, so würden sie mutmaßlich in der Sorge für das Wohl der Volksschule hinter den übrigen Mitgliedern nicht zurückstehen, und vielleicht manche unter den bisherigen Schulvormündern in Staat, Kirche und Rathaus sogar weit übertreffen. Man kann daher den letzteren in ihrem eigenen Interesse nur raten, die Frage von dem Unheil, was die Socialdemokraten als Schulgemeinde-Vertreter möglicherweise anrichten könnten, nicht zu laut und zu breit zu verhandeln; denn es möchten sonst auch Dinge zur Sprache kommen, die ihren Ohren nicht angenehm klingen würden.

Will der Leser zusammenrechnen, was aus der vorstehenden Betrachtung der vier Erwägungspunkte — engbegrenzter Wirkungskreis der Schulgemeinde, staatliche Verantwortung für die Lehrerbildung, dreifache Kontrolle der Lehrerwahl, Aussichten für die Besorgung der Aufsichts- und Pflegedienste — sich ergeben hat: so wird ihm ein eigentümlicher Charakterzug der Schulgemeinde bemerklich werden, der förmlich überraschen muß, zumal wenn man bedenkt, daß derselbe

auf dem ganzen socialen Gebiete in solcher Weise sonst nicht vorkommt. Er besteht darin: die Möglichkeit, daß die Schulgemeinde-Organe irgendwie **Schaden** thun könnten, ist **äußerst gering**; dagegen ist für sie Raum und Gelegenheit **genug** vorhanden, **Gutes** zu thun (vgl. über letzteres die treffliche Schulvorstands-Instruktion Justus Gruners und die Mitteilungen aus der niederrheinischen Schulgeschichte in Kapitel I); und zwar ist dieses Gute großenteils recht wichtiger Art, und dazu befindet sich vieles darunter, was von einer höheren Instanz nur sehr unzulänglich besorgt werden könnte, also notwendig innerhalb der Schulgemeinde gethan werden muß (s. Kapitel III). Was wäre nun von den Socialdemokraten, falls sie in kleinerer oder größerer Anzahl in die Schulgemeinde-Organe eindrängen, schlimmes zu befürchten? Hat jemand schon einen Sturm im Wasserglase gesehen?

Summa: Durch die vorgeschlagene Organisation wird es schon von vornherein so gut wie unmöglich gemacht, daß ein Socialdemokrat in den Schulvorstand käme, selbst in dem seltenen Falle, wenn das aus Urwahlen hervorgegangene Drittel der Schulrepräsentanten aus lauter Socialdemokraten bestände. Somit wäre das Bedenken wegen der Socialdemokratie schon allein hierdurch erledigt.

Durch den vorhin bezeichneten eigentümlichen Charakterzug der Schulgemeinde, wonach die Möglichkeit, Schaden zu thun, äußerst gering ist, wird sodann jenes Bedenken vollends beseitigt; ja, es hat sich bei näherem Besehen sogar gezeigt, daß die Mitwirkung von Socialdemokraten unter Umständen mutmaßlich der Schule eher zum Vorteil gereichen würde als zum Schaden. Wem dieses Endergebnis nicht gefällt, der sehe zu, wie er mit der Wahrheit fertig wird, daß sie ihm gefalle.

Merksätze.

1. Soll die **Gewissensfreiheit** im öffentlichen Schulwesen zur Ausführung und Bethätigung kommen, und zwar unverkürzt, so giebt es dafür nur einen einzigen Weg: die Gründung von echten **Schulgemeinden** auf dem Boden des Familienrechts.
2. Das Schulgemeindeprincip verwirklicht nicht bloß die erziehliche Gewissensfreiheit, sondern **gewährt und verbürgt** ihr auch **den sichersten Schutz**, — den sichersten, der überhaupt möglich ist.
3. Nur auf diesem Wege läßt sich der wirre Streit über **Konfessionsschule** und **Simultanschule** im Sinne der Gewissensfreiheit zum Austrag bringen.

4. Bei der **unechten**, der **Kommunal**-Schulgemeinde ist die sicherste Schutzwehr der erziehlichen Gewissensfreiheit bereits **verloren**; und ihre beiden Verwaltungskollegien, der simultane Gemeinderat und der simultane Gesamt-Schulvorstand (Schuldeputation), gewähren dann als solche der Gewissensfreiheit nicht nur keinen Schutz, geschweige eine **Bürgschaft** solchen Schutzes, sondern sind vielmehr für dieselbe und namentlich für die Konfessionsschule eine stete **Gefahr** und **Bedrohung**.

Anhang.

1. Theologie, Pädagogik und Humanitätsidee.

Die schwierige Frage, wie von seiten des Staates die erziehliche Gewissensfreiheit der Außerkirchlichen zu behandeln sei (S. 98 ff.), führte u. a. auch zu der Untersuchung, welche methodischen Anforderungen die formale Pädagogik an den religionsunterrichtlichen Anschauungsstoff stellen müsse, also gleichviel, welcher Konfession dieser Unterricht dienen solle. Es ergab sich erstlich, daß ein solcher Anschauungsstoff sieben bestimmte Eigenschaften haben müsse, und sodann weiter, daß diese pädagogischen Eigenschaften vereint nur zu finden seien in dem geschichtlichen Bestandteil von Israels klassischer Nationallitteratur. Abgesehen von der großen Bedeutung dieses Ergebnisses für die Schulen und die Konfessionen, leistet dasselbe, wie wir sahen, auch den Staatsmännern einen höchst schätzenswerten Dienst, nämlich den, die schwierige Frage von der erziehlichen Gewissensfreiheit bei den Außerkirchlichen in einer Weise erledigen zu können, welche diese selber als die einzig mögliche anerkennen müssen.

Jene Untersuchung über den religiösen Anschauungsstoff mit ihrem Ergebnis hat aber auch noch eine andere so interessante wie bedeutsame Seite. Darauf möchte ich hier die Leser mit einigen Worten aufmerksam machen, falls sie nicht selbst schon daran gedacht haben. Es betrifft mehrere tief greifende Unterschiede zwischen dem formal pädagogischen und dem kirchlich-theologischen Standpunkte, die dadurch ans Licht kommen.

Erstlich. Die Theologie erkennt das pädagogische Urteil über die hervorragenden Vorzüge des aus den biblischen Schriften entnommenen religiösen Anschauungsstoffes zwar gern an. Gleichwohl sind es nicht diese pädagogischen Eigenschaften der Bibel, welche die streng kirchlichen Theologen vornehmlich betonen; es ist vielmehr ihre dogmatische Normalität. Wäre es anders, so würde nicht bis auf den heutigen Tag der abstrakte Katechismus als das Hauptbuch des Religionsunterrichts angesehen werden und sich in den Vordergrund drängen. Abgesehen von den unmittelbaren erziehlichen Nachteilen, welche an dieser antipädagogischen Lehrweise hängen, hat das einseitige Betonen des dogmatischen Wertes der biblischen Schriften notwendig auch die Folge haben müssen, daß der Blick von ihren pädagogischen Vorzügen abgelenkt wurde, und diese Eigenschaften beim großen Publikum fast ganz in Vergessenheit geraten oder ihm überhaupt unbekannt geblieben sind. Denn wo in aller Welt steht Israels Nationallitteratur in dem Ansehen, ein klassisches, nämlich pädagogisch-klassisches Werk zu sein, zumal bei den meisten Gelehrten und Gebildeten? . . .

Zweitens. Die formale Pädagogik begnügt sich damit, nur das zu bezeugen, was sie beweisen kann, nämlich: daß die heilige Schrift die erwähnten siebenfachen Vorzüge für die sittlich-religiöse Bildung wirklich in klassischem Maße besitzt; oder schärfer ausgedrückt: daß es zur Zeit thatsächlich kein besseres grundlegendes Lehrbuch für diesen Zweck gebe; ob es auch in Zukunft kein besseres geben werde, muß sie dahingestellt sein lassen, weil sie es eben nicht weiß und nicht wissen kann. Der streng kirchlichen Theologie genügt dieses beweisbare Urteil über den gegenwärtigen Thatbestand aber nicht: sie will durchaus anerkannt und gesagt haben, daß es niemals ein besseres, zumal dogmatisch vollkommeneres Religionsbuch geben werde nnd geben könne. Wenn sie sich nicht genau so ausdrückt, so ist es doch der Sinn ihrer Forderung. Wie man sieht, ist ihr vor allem daran gelegen, ihren Inspirationsbegriff sicher zu stellen. Angenommen, derselbe sei richtig; gehört denn ein formaler Lehrsatz zum Inhalt des Glaubensbekenntnisses? Offenbar nicht, wie die Theologie auch gut weiß. Wäre es nun für die gesamte kirchliche Lehrpraxis nicht unendlich vorteilhafter und segenverheißender, wenn sie sich zunächst, gleich der Pädagogik, fest auf den Boden des wissenschaftlich beweisbaren Werturteils über den gegenwärtigen Thatbestand stellte, also vor allem sich angelegen sein ließ, dieses Werturteil über die heiligen Schriften auf dem sicheren Wege des praktischen Lehrens zur allgemeinen Kenntnis, Geltung und Wirkung zu bringen? Und wenn so die biblischen Schriftsteller überall, bei jung und alt, vorab im Sinn ihrer notorischen, nämlich pädagogischen Klassizität vollaus zu Wort, zu Gehör und Achtung kämen: sollten dieselben dann für ihre weitere Würde nicht selber viel wirksamer zu zeugen verstehen, als wir Epigonen mit dem endlosen Disputieren über Inspiration, dem abstrakten Katechismusunterricht und dem Predigen vor leeren Kirchenbänken? Und wenn das in Schule und Kirche bereits früher so gehalten worden wäre, seitdem Comenius und andere Pädagogen daran gemahnt hatten: würden dann wohl so zahlreiche Stimmen nach Simultanschulen verlangt haben, und so viele Studierte und Nichtstudierte an Kirche, Christentum und aller Religion irre geworden sein, wie es jetzt der Fall ist?

Drittens. Von längst her haben angesehene und edle Männer, wie Melanchthon, Comenius, Leibnitz, Sailer u. a. sich nach Annäherung und thunlichster Verständigung zwischen den verschiedenen Religionsgemeinschaften gesehnt. Im Verlaufe der Zeit sind auch mancherlei dahin zielende Bestrebungen aufgetaucht und verschiedene Mittel empfohlen worden. Abgesehen von der „Union" und der „Evangel. Alliance" in ihrem engeren Bereiche, z. B. die Loge, der Illuminaten-Orden; und speciell auf dem Schulgebiete sind als Mittel empfohlen: die paritätische Simultanschule, der simultane oder sog. „allgemeine" Religionsunterricht und die religionslose Schule. Von den Kirchen selbst, zumal den größeren, ist nichts derartiges geschehen; und überhaupt haben sie sich in der *gegen*seitigen Befehdung viel eifriger gezeigt als in den Versuchen nach

Verständigung. — Von jenen humanitären Vorschlägen auf dem Schulgebiet ist der sog. „allgemeine“ Religionsunterricht nirgend zu stande gekommen; kein Wunder, er war eben mehr scholastisch als pädagogisch gedacht. Die paritätische und die religionslose Simultanschule haben sich zwar in verschiedenen Ländern die Herrschaft erkämpft, aber beide sind augenscheinlich pädagogische Mißgeburten, gegen welche nicht bloß die Theologie, sondern auch die Pädagogik stetig protestieren muß. Wohl mögen diese interkonfessionellen Schulen bei einem Teil ihrer Schüler ausgleichend wirken, jedoch vornehmlich nur abschleifend; gewiß ist aber, daß sie wegen ihrer agressiven Tendenz die Kirchen dahin treiben, ihre Konfessionalität noch schärfer auszuprägen; und noch gewisser ist, daß sie wegen ihres negierenden Charakters bei einem andern Teil ihrer Schüler Gleichgültigkeit gegen alle Religion und vielleicht noch Schlimmeres erzeugen, wie dies bei den simultanisierten höheren Schulen längst zur Genüge vor Augen liegt.

Nun vergleiche man mit allen diesen künstlich erdachten und nichts weniger als musterhaften Einigungsmitteln den natürlichen Weg, den die Pädagogik zeigen kann. Sie verlangt für den schulmäßigen Religionsunterricht unbedingt einen religiösen Anschauungsstoff, der sieben bestimmte pädagogische Eigenschaften haben muß. Diese Anforderungen finden sich vereint erfüllt in einem Auszug aus dem geschichtlichen Bestandteil von Israels klassischer Nationallitteratur. Die sämtlichen christlichen Konfessionen erkennen von ihrem Standpunkte aus diesen religiösen Anschauungsstoff als nötig und mustergültig an, selbst die Juden in seiner ersten Hälfte. Was haben wir da vor uns? Einen grundlegenden religiösen Lehrstoff, der

a) für die Schulen aller Konfessionen nach Inhalt und Form wesentlich gleich,
b) als Anschauungsstoff der erziehlich wichtigste,
c) seiner Beschaffenheit nach pädagogisch musterhaft,
d) nach seinem Ursprunge klassischer Quellenstoff ist.

Da hätten wir also das von den Einigungsfreunden so lebhaft gewünschte gemeinsame (simultane) Religions-Lehrbuch und zwar gerade das fundamentale; nicht ein künstlich ersonnenes Machwerk, sondern ein naturwüchsiges und darum echtes Kunstwerk; von der neutralen Pädagogik gewiesen, und von der Theologie willkommen geheißen; — ein Lehrbuch, das vor allem den Konsensus der Konfessionen, nicht die Sonderlehren, in die Herzen der Schüler pflanzt, und zwar fest und lebendig; dazu nicht tendenziös, sondern ganz von selbst, gleichviel ob dem strengen Konfessionalismus dies gefällt oder nicht. Und da dieses Buch, obgleich es durchaus den Konsensus-Charakter an sich trägt, doch die Gewissensfreiheit unangetastet läßt, dieweil die konfessionellen Lehren nach Wunsch und Bedürfnis daran angeknüpft werden können: so haben die Konfessionen keinerlei Ursache, gegen diesen simultanen Lehrstoff mißtrauisch zu sein, — im Gegenteil, sie werden sich sagen müssen, daß ihre Sonderlehren nur dann gedeihlich wurzeln können,

wenn das simultane Anschauungs-Fundament gut und sicher gelegt ist. So weit ist die Sache auch bereits verwirklicht, wenngleich den Beteiligten wohl meistens unbewußt geblieben sein mag, was sie für die zu wünschende Annäherung der Konfessionen zu bedeuten hat. Man halte übrigens ja fest im Auge, daß dieses erste und notwendigste Mittel zur Annäherung der verschiedenen religiösen Gemeinschaften — wie es ohne tendenziöses Suchen gefunden wurde, so auch stets ganz von selbst wirkt für diesen Zweck, wofern der Lehrer einfach das thut, was er ohnehin thun muß. So der Anfang.

Soll nun dieser erste und notwendigste Faktor vollaus wirken, was er zur Annäherung und Verständigung der Konfessionen wirken kann, dann muß allerdings noch etwas hinzukommen, was leider noch nicht ganz verwirklicht ist. Es betrifft dies die subjektive oder persönliche Seite des Lehrens, den mündlichen Unterricht. Hier müßte dem Lehrer gestattet sein, die methodische Behandlung des gegebenen Anschauungsstoffes nicht nur halb und halb, sondern ganz und lediglich nach pädagogischen Grundsätzen auszuführen. Dazu gehört — um einige Hauptpunkte zu nennen:

erstlich, daß dieser Anschauungsstoff möglichst lebendig und interesse-erweckend vorgeführt werde, — also zunächst nicht durch ein Buch, sondern durch das mündliche Lehrwort;

weiter: daß die bildende Durcharbeitung des Materials in ihren verschiedenen Operationen durchaus schulgerecht und unverkürzt geschehe, — also z. B. das Stoffquantum kein übermäßiges sei, weil sonst zur denkenden Durcharbeitung die nötige Zeit fehlen würde;

weiter: daß die aus dem Anschauungsstoffe zu entwickelnden moralischen Wahrheiten nicht autoritativ, sondern nur anschaulich-rationell, auf Grund der Selbstüberzeugung gelehrt werden;

weiter: daß die zu behandelnden dogmatischen Wahrheiten sich streng auf dem Boden der Anschaulichkeit halten, — also solche Lehrsätze, welche auf einer diesen Boden verlassenden Spekulation beruhen (wie z. B. die konfessionellen Differenzen in der Lehre von den Sakramenten) vom schulmäßigen Religionsunterricht ausgeschlossen sind;

endlich: daß die poetischen und anderen abstrakten religiösen Lehrstoffe (Kirchenlied, Psalmen, Sprüche und längere biblische Leseabschnitte, sowie der Katechismus) sich dem geschichtlichen Anschauungs-Lehrgange anschließen und mit demselben ein einheitliches Ganzes bilden, — also keiner dieser Stoffe, auch nicht der Katechismus, in einem gesonderten, selbständigen Lehrgange auftritt.

Daß ein in dieser Weise erteilter Religionsunterricht, obwohl er einerseits pflichtgemäß einer bestimmten Konfession dient, doch andererseits nicht minder wirksam auf eine Annäherung der verschiedenen Konfessionen hinarbeitet, und was noch mehr ist: daß eine so gewonnene religiöse Lebensanschauung den Trieb zur Fortentwickelung in sich trägt, und daß das alles um so sicherer sich erzielen läßt, je weniger es

tendenziös erstrebt wird, — das werden die nachdenksamen Leser auch ohne weitere Bemerkung meinerseits unschwer einsehen.

Auch diese Fortführung des guten Anfangs ließe sich verwirklichen, wenn der Staat der Pädagogik diejenige Selbständigkeit zuerkennen wollte, die es ihr ermöglichte, dem Gemeinwesen mit ihrem ganzen Wissen dienen zu können. Es ließe sich selbst dann verwirklichen, wenn die Kirchen sich gegen jene Unterrichtsweise anfänglich noch sträubten; nehmen wir aber lieber an, sie seien damit einverstanden, weil es so zu ihrem eigenen Besten ist.

Viertens müssen wir noch einer scheinbar etwas abseits liegenden Konsequenz des normalen Anschauungsstoffes gedenken, die vielleicht nicht allen Lesern von selbst einfällt. Sie betrifft die territorialen freien Lehrervereine, insbesondere die großen Provinzial- und Landesvereine. Als territoriale können diese Vereine nur simultan sein. Nach der bisherigen Auffassung der Simultanität wußte man keinen andern Rat, als um des lieben Friedens willen alles Religiöse, und so auch den Religionsunterricht, von den Verhandlungen auszuschließen, wenn auch nicht immer geradezu grundsätzlich, so doch faktisch. Auf dem Standpunkte des negierenden Simultanismus war dies in der That ganz korrekt; denn der weiß sich nicht anders zu helfen als durch Amputieren. Die Ignorierung des Religiösen weist aber darauf hin, daß wir es mit einer unvollkommenen Form des pädagogischen Vereinslebens zu thun haben. Denn im Namen der Pädagogik theoretisch versichern, daß die Religion der wichtigste Lehrgegenstand sei, und dann praktisch den Religionsunterricht von den Verhandlungen ausschließen, das stimmt nicht; das lautet wie: thut nach meinen Worten, aber nicht nach meinen Werken. Thatsächlich ist dieser Selbstwiderspruch den Vereinszwecken auch nur hinderlich gewesen, und nicht am wenigsten gerade dem Zwecke, auf Verträglichkeit und Verständigung zwischen den Konfessionen hinzuwirken. Es konnte eben nicht anders sein. Ich will einiges andeuten, mit Absicht nur einiges.

Der religiös negative Charakter dieser Vereine, der sich in der Amputationsmaßregel aussprach, hat bei solchen Personen, denen die Religion und der Religionsunterricht am Herzen liegen, unvermeidlich vielfach Mißtrauen erweckt. Das war um so bedenklicher, da die arme Pädagogik wahrlich nichts weniger als Ueberfluß an Kredit und Ansehen besitzt. Sodann beraubten die Versammlungen sich des Segens, der schon allein in dem Ernst religiöser Vorträge und Besprechungen liegt, — noch abgesehen von dem Segen des Inhaltes. Ton und Haltung der Versammlungen haben dies auch nicht selten deutlich merkbar gemacht. Wenn schon jede andere Wissenschaft sich befleißigt, würdig aufzutreten, so muß es die Erziehungswissenschaft zwei Mal thun. — Weiter: die Geistlichen, obschon sie den Religionsunterricht „leiten“ sollen, beschäftigen sich in ihren Konferenzen und Synoden bekanntlich äußerst selten mit der Methode desselben, und die Juristen und Verwaltungsbeamten, welche beim Schulregiment mitzuwirken haben, gar

nicht; wie sollen nun die richtigen methodischen Grundsätze des Religionsunterrichtes klargestellt und dem Publikum bekannt werden, wenn auch die größeren Lehrerkonferenzen daran vorbeigehen, die doch die einzigen Stellen sind, wo die Pädagogik an die Oeffentlichkeit treten kann? — Ferner: in dem Maße, wie bei diesen Versammlungen Religion und Konfession draußen bleiben müssen, in eben dem Maße steht dann für solche, denen Religion und Konfession gleichgültig sind, die Thür weit offen, und wenn sie es nicht gar zu ungeschickt anfangen, so können sie ihren Samen reichlich ausstreuen. Daß dies einem Vereine von Schulmännern zum Segen und zur Ehre gereichen würde, wird schwerlich jemand zu beweisen vermögen. Diese wunde Stelle wird für einen solchen Verein um so hinderlicher, da wegen der bisherigen schiefen, vormundschaftlichen Stellung der Geistlichen zur Pädagogik und zum Schulamte die Lehrer genötigt sind, wider diese unberechtigte Vormundschaft stetig zu polemisieren. Offenbar hängt die Wirkung dieser Polemik auch wesentlich davon ab, ob sie ihren Schild blank hält, d. h. daß nicht der Verdacht erhoben werden könne, sie gehe aus Abneigung gegen die Kirche und die Konfession hervor. Bekanntlich wird dieser Verdacht oft und laut genug ausgesprochen. Wie wollen nun die Lehrervereine sich wider diesen Vorwurf decken? Damit, daß man pathetisch auf die Brust schlägt und behauptet, Religion und Kirche liege den Lehrern ja am Herzen, wird offenbar nichts bewiesen. Es handelt sich um eine Widerlegung durch Thatsachen. Wie soll aber der Thatsachen-Beweis vor der Oeffentlichkeit geliefert werden, wenn Religion und Religionsunterricht faktisch von den Konferenzverhandlungen ausgeschlossen sind? Und endlich: was für ein vollgültigeres und empfehlenderes Zeugniß würde es für diese Versammlungen sein, wenn die Theilnehmer nicht bloß sagen könnten, es sei nichts vorgekommen, was das religiöse und konfessionelle Gefühl verletzt habe, sondern: dieselben seien ihnen für ihr religiöses Leben und ihre religionsunterrichtliche Aufgabe positiv förderlich gewesen? — Also Hemmnisse über Hemmnisse, wohin man blickt. Sollte es den territorialen Lehrervereinen nicht möglich sein, aus diesen Fesseln herauszukommen?

Erinnern wir uns bei dieser Frage an den oben besprochenen religionsunterrichtlichen Anschauungsstoff. Vielleicht hilft derselbe, die richtige Antwort zu finden. Er gilt für die Schulen aller Art, ist von der neutralen Pädagogik gewiesen, von allen Konfessionen bereits anerkannt, und von litteraturkundigen Autoritäten ersten Ranges (Goethe, Herder u. a.) auch vom Standpunkte der Bildung überhaupt als klassisch empfohlen. Mit einem Wort: er ist in jedem Betracht — hinsichtlich der Pädagogik, der Konfessionen und der Humanitätsidee in ihrer gegenseitigen Stellung zu einander — simultan, und, was die Hauptsache, nicht negativer, sondern positiver Art. Was hindert nun, daß die territorialen Lehrervereine, anstatt die Religion zu ignorieren, sich auf diesen so neutralen wie inhaltsvollen festen Boden stellen? Nichts. *Im Gegenteil,* — alles, was hier mitzusprechen hat, rät dringend dazu:

die Pädagogik, die Kirchen, die Humanitätsidee, die Schulen und das Standesinteresse. Stellen die Lehrervereine sich aber auf diesen Boden, so sind sie mit einem Schlage von allen jenen Fesseln und Unehren frei, wenn — sie es sein wollen. Auf Grund des gemeinsamen religionsunterrichtlichen Anschauungsstoffes können sie dann über alle methodischen und praktisch-religiösen Fragen, welche zur Aufgabe der Pädagogik gehören, unbefangen und friedlich ihre Gedanken austauschen. Und selbst wenn es einem Mitgliede beliebte, eine derartige Frage ganz von seinem konfessionellen Standpunkte und in seiner konfessionellen Mundart zu behandeln — wofern es mit Takt geschähe und in der lauteren Absicht, andern zu dienen und niemand zu ärgern (Röm. 15, 1. 2): so würden auch die Andersgearteten einen solchen Vortrag jedenfalls mit Nutzen anhören, wahrscheinlich auch mit Interesse. Die weiteren Konsequenzen und Zurechtrückungen, welche aus dieser positiv-simultanen Stellung der Vereine sich ergeben, werde ich nicht näher darzulegen brauchen. Gewiß ist, daß diese veränderte Stellung den Schulen, der Pädagogik, den Kirchen und der Humanitätsidee in hohem Maße zum Vorteil gereichen würde, und nicht am wenigsten den Interessen des Lehrerstandes.

* * *

Ueberblicken wir das Gesamtresultat unserer Betrachtung.

Wir lernten zwei Wege kennen, auf denen eine Annäherung und Verständigung zwischen den verschiedenen Konfessionen, oder wie man auch sagt: eine Verwirklichung der Humanitätsidee, angestrebt werden kann.

Welches sind ihre charakteristischen Unterschiede? Wir werden ihrer mindestens 10 zu nennen haben.

1. Der eine, der bekanntere, ist der der paritätischen und religionslosen Simultanschule, der Loge und ähnlicher Vereine. (Auch die protestantische Konsensus-„Union", obwohl sie ein begrenzteres Ziel im Auge hat, und die „Evangel. Alliance" gehören dem methodischen Princip nach hierher; ebenso die territorialen freien Lehrervereine der bisherigen Art.)

   Der andere, bisher wenig beachtete, ist der schlechthin pädagogische, welcher auf dem Schulgebiete zunächst durch den religionsunterrichtlichen Anschauungsstoff aus Israels klassischer Nationallitteratur gekennzeichnet wird.

2. Jener weiß sich nur durch Ignorieren und Amputationen, kurz, durch Negieren zu helfen.

   Dieser hat nichts Negierendes an sich: er ist nach Charakter und Verfahren ganz und gar positiver Art.

3. Jener ist künstlich erdacht.

   Dieser ist durchaus naturwüchsig, von der Pädagogik gewiesen, aber bloß gewiesen, auf Grund psychologischer Naturgesetze; zwar anscheinend vornehmlich nur der konfessionellen Erziehung dienend, allein hinterher findet sich, daß dieser für die

konfessionelle Erziehung einzig richtige Weg auch für die Humanitätsidee der beste ist, — kurz, daß die Natur alle Künstelei übertrifft.

4. Jene Mittel wirken nur, wenn sie absichtlich in Bewegung gesetzt werden.

Diese Mittel (der Anschauungsstoff und das dazu gehörende richtige Lehrverfahren) wirken dagegen für die Humanitätsidee, ohne daß es beabsichtigt zu sein braucht, ganz von selbst, mit innerer Notwendigkeit.

5. Jener Weg hat stets mit Mißtrauen zu kämpfen, erregt Unruhe und Gelärm, und jedes Vorwärtskommen ist nur unter beständigem Hader und Streit möglich.

Dieser wird überall mit Vertrauen begrüßt, und so geht hier alles friedlich, still und ungehindert zu.

Oder mit andern Worten:
Jener bezweckt Vereinigung und beginnt mit Zwiespalt.
Dieser bezweckt gleichfalls Vereinigung (doch auch noch etwas Höheres, nämlich ein naturwüchsiges Regenerieren von innen heraus) und kennt nur Zusammenhalten.

6. Jener geht aus von einer Mißstimmung oder Abneigung gegen die Konfessionen; er würde gar nicht da sein, wenn diese Mißstimmung nicht da wäre.

Dieser dagegen geht aus von der Achtung gegen die Konfessionen (desgleichen gegen die Nationalitäten u. s. w.); indem er nun zunächst der Konfessionalität dient, aber dabei vor allem von der Pädagogik sich raten läßt, so fällt es ihm von selbst zu, daß er dadurch auch aufs beste für die simultane Humanitätsidee wirkt — sei es bewußt oder unbewußt.

Oder mit andern Worten:
Jener ist simultan, weil er anti-konfessionell ist.
Dieser ist simultan, weil er richtig, d. i. pädagogisch-konfessionell ist.

7. Jener beunruhigt nicht nur die Kirchen — was an sich verzeihlich sein könnte — sondern auch den Staat, die Kommune, die Schule und die Familie, und vermehrt hier überall die aus der Verschiedenheit der Konfessionen stammenden Verlegenheiten durch neue, insbesondere für die Staatsmänner.

Dieser läßt nicht nur alle diese Kreise in Frieden, sondern schafft ihnen Frieden; er erzeugt nicht nur keine neuen Verlegenheiten, sondern vermindert auch diejenigen, welche aus der Verschiedenheit der Konfessionen entstehen könnten.

8. Jener empfiehlt eine Schuleinrichtung, die an zahlreichen Fehlern schwerster Art leidet: die paritätische Simultanschule ist in jeder Beziehung uneinheitlich; der Religionsunterricht steht isoliert; der Lehrer sieht sich im vaterländischen Geschichtsunterricht häufig zum Eiertanz verurteilt und überhaupt der Gefahr der Verdächtigung ausgesetzt; das Geschichtsbuch und Lesebuch müsse auf manche wertvolle Stoffe verzichten; die Schulandacht fühlt sich beengt;

und endlich — wohl das allerbedenklichste: in die Herzen der Kinder wird absichtlich ein innerer Zwiespalt gepflanzt.

Dieser dagegen kennt nur Schulen, die von allen diesen Fehlern frei sind.

Um den folgenden (9.) überaus wichtigen Unterschied der beiden Wege kenntlich machen zu können, muß ich erst eine Bemerkung vorausschicken.

Will der Schulunterricht in intellektueller wie erziehlicher Hinsicht das Beste erreichen, dann gilt seit Comenius und besonders seit Pestalozzi für den Lehrer das als Hauptproblem, die Selbstthätigkeit des Schülers anzuregen. Soll das gelingen, dann ist die Vorbedingung, sein Interesse an der Sache zu wecken; und soll das gelingen, dann ist eine Doppelforderung zu erfüllen, nämlich einerseits (objektiv) die Sache möglichst anschaulich vorzuführen, und andrerseits (subjektiv) an die Individualität des Schülers anzuknüpfen. Diese letztere methodische Forderung, Anknüpfung an die Individualität, muß als die wertvollste Entdeckung der neueren Pädagogik angesehen werden, da sie es ist, welche die volle Erfüllung der übrigen Vorbedingungen in ihrer Reihenfolge (Anschaulichkeit, Interesse, Selbstthätigkeit) erst möglich macht. Comenius und Pestalozzi hatten diese Wahrheit zwar geahnt, aber erst durch Herbart wurde ihre große Bedeutung klar erkannt und wissenschaftlich nachgewiesen. Um ihr ins Herz schauen zu können, darf man sie nicht einfach gläubig hinnehmen, sondern muß ihr scharf ins Gesicht schauen; geschieht das, dann entdeckt man bald, daß in ihr auch etwas Befremdliches, Frappierendes steckt, was uns ihre Richtigkeit zweifelhaft machen kann.

Eine Individualität nämlich mag so reich und hervorragend sein, wie sie will, immer ist sie doch mehr oder weniger einseitig; auch kann sie möglicherweise recht dürftig, ja armselig sein, wie z. B. die Idioten zeigen. Wie läßt sich nun eine möglichst vielseitige Bildung und Kraftentfaltung gewinnen, wenn dabei an die Individualität angeknüpft werden soll, die doch jedenfalls einseitig und vielleicht obendrein dürftig und armselig ist? und vollends, wenn diese Eigenart als solche sogar auch stetig gepflegt werden soll? Kann dieser Weg zu jenem Ziele führen? Liegt darin nicht ein Widerspruch? In der That, der Schein eines Widerspruches ist offenbar vorhanden. — Nun beachte man auch eine andere Seite. Je mehr die Einzelwesen einer Gattung individualisiert (verschiedenartig) sind, desto höher steht diese Gattung. In einer Schafherde sind die Individuen fast gleich; im Menschengeschlecht dagegen sind sie untereinander sehr verschieden; und je höher die Einzelnen entwickelt sind, desto verschiedener werden sie, wie z. B. die Europäer im Vergleich zu den Negern, und die Erwachsenen im Vergleich zu den Kindern zeigen. Kurz, die größere Individualisierung ist immer das Kennzeichen einer höheren Entwickelung. Das beweist wenigstens so viel, daß es mit der Individualität eine eigene Bewandtnis hat, daß in ihr ein psychologisches Geheimnis steckt. Wie die Pädagogik

sich dieses Geheimnisses theoretisch zu bemächtigen und was sie darnach praktisch zu thun hat, läßt sich nicht mit kurzen Worten zeigen; das muß man sich durch die Psychologie beweisen lassen. Genug, es bleibt bei der obigen Wahrheit: das Erreichen einer möglichst vielseitigen Bildung und Kraftentfaltung hängt zuerst und zumeist davon ab, daß der Unterricht sorgfältig an die Individualität des Schülers anknüpft und dieselbe auch in ihrer Besonderheit pflegt. Diese anscheinende Begünstigung der Einseitigkeit geschieht dann aber — wohlgemerkt! — als Mittel zum Zweck, nämlich um auf sicherem Wege zu einer möglichst vielseitigen Kraftentfaltung zu gelangen. Diese den fortgeschritteneren Schulmännern längst geläufige Wahrheit hat jüngst die vielbesprochene geistreiche Schrift „Rembrandt als Erzieher“ auch dem größeren Publikum eindrücklich zu machen versucht. Möchte es ihr gelungen sein! Uebrigens giebt es auch alltägliche Beispiele genug, die darauf aufmerksam machen können. Wer hätte es nicht erlebt, daß ein Schüler lange Zeit für kein einziges Lehrfach ein merkbares Interesse zeigte und gleichsam nur mit fortgeschleppt werden mußte; daß aber dann, wenn irgend ein Lehrgegenstand, sei es auch nur ein sehr untergeordneter, ihn anzog, und er sich mit Eifer und leidenschaftlicher Liebhaberei ihm hingab, und wenn vollends der Lehrer diese Liebhaberei zu benutzen verstand, — daß dann das hier erwachte Interesse auch noch auf andere Wissensgebiete sich übertrug und dieser früher so stumpfe Knabe schließlich ein tüchtiger Mann wurde? — So steht es um die Bedeutung der Individualität.

Was bei den Einzelwesen die persönliche Individualität ist, das ist auf dem socialen Gebiete die Konfessionalität, die Nationalität, die Stammeseigentümlichkeit u. s. w. Von diesen socialen Individualitäten gilt nun dasselbe, was oben von der persönlichen gesagt wurde: mögen sie immerhin mit Einseitigkeit, also mit Mängeln behaftet sein, so ist ihre Besonderung doch das Zeichen einer höheren Entwickelung. In besonderem Maße gilt dies von den Konfessionen, weil sie rein geistige Gemeinschaften sind. Daß es mehrere Konfessionen giebt, beweist zwar, daß die vollkommene noch nicht gefunden ist; allein ihre Verschiedenheit sowie das Entstehen neuer Konfessionen darf an und für sich nicht als ein Uebel, geschweige als ein Unglück betrachtet werden. Im Gegenteil: denn die Pluralität bedeutet im Vergleich zur Einförmigkeit unzweifelhaft eine höhere Entwickelungsstufe; und das Entstehen einer neuen Konfession bekundet, daß hier ein lebhaftes religiöses Interesse vorhanden ist; und durch ihr Nebeneinander und ihre Konkurrenz fördern diese verschiedenen Gemeinschaften sich gegenseitig und arbeiten so vereint auf ein höheres Ziel hin, selbst wenn es nicht beabsichtigt wird. Macht sich bei der religiösen Individualisierung ein Uebel bemerkbar, so kann dies nur dadurch entstehen, daß die einzelnen Konfessionen zu selbstselig und zu hochmütig sind, um die Eigenart der anderen zu achten, und zu liebearm, um sie in ihren Schwächen zu tragen und friedlich mit ihnen zu leben; und daß sie zu wenig das

Bedürfnis fühlen, miteinander zu verkehren, sich auszutauschen und vereint ein Besseres, Höheres anzustreben. Leider sind diese moralischen Fehler von jeher bei den Konfessionen häufiger und schlimmer gewesen als bei den Nationen und den übrigen socialen Besonderungen, und so kann das eingeschlichene Uebel möglicherweise geradezu zu einem Unglück werden, darob dann das in der kirchlichen Vielgestaltigkeit liegende Gute teils bis zur Unkenntlichkeit verdeckt, teils vernichtet wird.

Was nun die pädagogische Behandlung der Konfessionalität, der Nationalität u. s. w. betrifft, so gilt hier dasselbe Grundgesetz, was wir bei der persönlichen Individualität kennen lernten. Hier haben wir es nur mit den Besonderungen auf dem religiösen Gebiete zu thun. Soll eine möglichst vielseitige sittlich-religiöse Bildung und Kraftentfaltung erstrebt werden, dann muß der Unterricht zuvörderst nicht bloß an die Konfessionalität des Schülers anknüpfen, sondern dieselbe auch in ihrer Eigentümlichkeit pflegen; dabei aber so verfahren, daß jenes höhere Ziel im Auge behalten wird. Die anscheinende Begünstigung der Einseitigkeit ist notwendig — einmal, damit der in der Konfessionalität enthaltene religiöse Lebenskern bewahrt bleibt, und zum andern, weil es keinen kürzeren und erfolgreicheren Weg zu jenem höheren Ziele giebt. Als das unentbehrliche Hauptlehrmittel bei solchem Unterricht haben wir den echt simultanen Anschauungsstoff pädagogisch-klassischer Art kennen gelernt. In welcher Weise dann derselbe im Sinne des näheren wie des entfernteren Zieles bildend durchzuarbeiten ist, muß die Pädagogik wissen. — Welches Urteil würde nun über diejenigen Humanitätsbestrebungen auf dem Schulgebiete zu fällen sein, die sich zum Konfessionellen (Nationalen u. s. w.) anders stellen, als vorhin dargelegt wurde, die nämlich, anstatt an dasselbe anzuknüpfen und es zu pflegen, es vielmehr ignorieren, mißachten, stören und schädigen?

Fahren wir jetzt in der Vergleichung der beiden Wege fort.

9. Jener Weg, der — wie wir unter Nr. 2 bis 8 sahen — die Konfessionalität mißachtet, sie teils gar nicht oder nur notdürftig pflegt, teils geradezu stört und angreift, handelt schnurstracks wider das erste und wichtigste Grundgesetz der Pädagogik und arbeitet somit seinem eigenen Zwecke entgegen.

   Dieser hingegen befolgt treu und genau, was jenes pädagogische Grundgesetz befiehlt. — Allerdings setzt die volle Durchführung etwas voraus, was leider bis jetzt noch nicht ganz verwirklicht ist, nämlich daß die Pädagogik freie Hand habe, um mit ihrem ganzen Wissen dienen zu dürfen.

Vergleichen wir schließlich auch die Erfolge der beiden Wege.

10. Jener, der negativ-simultanisierende Weg wird ohne Zweifel in irgend einem Maße abschleifend-ausgleichend auf die Konfessionen wirken, doch können diese positiven Erfolge immer nur sehr beschränkte sein. Noch gewisser ist, daß selbst diese beschränkten Erfolge von Schritt zu Schritt durch Nachteile schlimmster Art erkauft werden müssen; denn

2. Einige Grundzüge des zu wünschenden Volksschulgesetzes.

Vorbemerkung: Nach der Anlage dieser Schrift kann eigentlich erst im Verfolg der Untersuchung nach und nach in Sicht kommen, wie eine den sieben ethisch-pädagogischen Principien entsprechende Schulverfassung gestaltet sein müsse. Manche Leser haben jedoch gewünscht, schon die zweite Lieferung möchte anhangsweise wenigstens die wichtigeren Grundzüge einer solchen Schulverfassung vorführen. Ich will ihrem Wunsche entgegenkommen, so gut es geht, und glaube es nicht besser thun zu können als dadurch, daß ich hier ein kleines Schriftstück mitteile, worin jüngst eine größere niederrheinische Lehrerversammlung ihre Ansichten und Wünsche bezüglich eines neuen Schulgesetzes ausgesprochen hat. Diese Ansichten und Wünsche sind auch die meinigen. Ursprünglich war dieses Votum auf Anlaß des v. Zedlitzschen Gesetzentwurfs von der „Evangelischen Lehrerkonferenz für Barmen und Umgegend" entworfen und in den zugänglichen Zeitungen veröffentlicht worden. Eine am 12. März d. J. stattgefundene größere Versammlung, bestehend aus dem rheinisch-westfälischen Herbartverein, dem rheinisch-westfälischen evangelischen Lehrerverein und andern Lehrerverbänden, machte dann dieses Votum einmütig zu dem ihrigen. Daß in demselben hie und da auf den Zedlitzschen Gesetzentwurf Bezug genommen ist, kann nur zur Verdeutlichung der ausgesprochenen Ansichten und Wünsche beitragen. Auf eins glaube ich die Leser noch aufmerksam machen zu sollen. Diese Aussprache unterscheidet sich sehr vorteilhaft von den aus politischen Kreisen hervorgegangenen Erklärungen wider jenen Gesetzentwurf: die letzteren beschränkten sich fast ausnahmslos auf allgemeine Proteste, die ihre Stärke in der Negation und in tönenden Worten suchten; die niederrheinischen Lehrer dagegen haben sich bemüht, positive Vorschläge zu machen und dieselben schlecht und recht, aber klar und deutlich auszusprechen. Ihre Standeswünsche sind überdies nur am Schluß und dazu bloß andeutungsweise angeführt. Auch diese neueste Aeußerung aus dem niederrheinischen Lehrerstande in der Schulverfassungsfrage gereicht nach Inhalt und Form den heimischen Schulgemeinden unzweifelhaft nicht zur Unehre.

* * *

Bei der Beurteilung des neuen Volksschulgesetzentwurfs kommen drei Gesichtspunkte in Betracht:

I. Die Form der Schulverwaltung;
II. das kirchliche Interesse;
III. die Anliegen der Pädagogik und des Schulamts.

Zu I.

Was den ersten Punkt betrifft, so sind wir der festen Ueberzeugung, daß diejenige Schulverwaltung die beste ist, welche nach dem Princip der Selbstverwaltung im Sinne der Interessenvertretung aller beteiligten Gemeinschaften eingerichtet ist. Wir wünschen also, daß überall neben dem ausführenden Amte resp. der ausführenden Behörde ein mitberatendes Kollegium gebildet werde, in welchem alle Interessenkreise angemessene Vertretung finden müssen: der Staat, die Kirche, die Kommune, die Familie und das Schulamt.

Zur vollen Vertretung der Familie ist in erster Linie erforderlich ein Verband von Familienvätern, die Schulgemeinde. In dieser Instanz steht neben dem Lehramte ein beratendes und aufsichtführendes

Kollegium, der Schulvorstand, und für alle wichtigeren Angelegenheiten — ähnlich wie bei der Kirchenverwaltung — ein weiterer Kreis, die Schul-Repräsentation, deren Mitgliederzahl sich nach der Größe der Schulgemeinde zu richten hat. Die Wahl zur größeren Repräsentation geschieht entweder direkt durch die Schulinteressenten, oder zu je einem Drittel durch die Kommunal-Vertretung, durch das kirchliche Presbyterium und durch die Schulgemeinde; die Wahl zum Schulvorstand erfolgt durch die Repräsentation, nicht durch Urwahl.

Wie nun in der Lokalschulgemeinde neben dem Schulamte in dem Schulvorstande ein mitberatendes Kollegium sich befindet, so sollte auf allen höheren Instanzen dieselbe Einrichtung getroffen sein,

also in der Kommune neben der kommunalen Behörde eine Schuldeputation,

in dem Kreise neben dem Landrat und Kreisschulinspektor eine Kreisschulkommission, —

im Regierungsbezirk neben der staatlichen Behörde eine Bezirksschulsynode

und für den ganzen Staat neben dem Unterrichtsminister eine Landesschulsynode.

Der neue Gesetzentwurf enthält nur einen kleinen Anfang zu einer Reform der Schulverwaltung im Sinne der Selbstverwaltung und Interessenvertretung. Vom Schulvorstande ist zwar die Rede, jedoch nicht von der Schulgemeinde, welche doch die Voraussetzung des Schulvorstandes ist, noch von einer größeren Repräsentation. Auch dürfte die Wahl der Vertreter aus den Hausvätern, sofern sie eine direkte sein soll, nicht unbedenklich sein. Außerdem nennt der Entwurf für die kommunale Instanz die Stadtschulbehörde. Ueber diese beiden Instanzen hinaus fehlen nach oben hin für den Kreis (der Kreisausschuß kann nicht als eine Vertretung in unserem Sinne angesehen werden), den Regierungsbezirk und den Staat die beratenden Kollegien gänzlich, und damit fehlt auch eine allseitige Vertretung der verschiedenen Interessenkreise, Familie, Kommune, Pädagogik und Schulamt kommen dort nicht mehr zu Wort; Staat und Kirche teilen sich in die vormundschaftliche Herrschaft. Die Verwaltung ist eine büreaukratisch-hierarchische. Demgegenüber wünschen wir eine Selbstverwaltung im Sinne einer allseitigen Interessenvertretung auf Grund der Schulgemeinde.

Zu II.

Ist auf diese Weise die Schulverwaltung eingerichtet, so wird eine geeignete Form zur Wahrung der berechtigten kirchlichen Interessen viel leichter zu finden sein. Hier sind bekanntlich bei den jetzigen Parteiansichten zwei Punkte streitig:

1. Eine Frage die Schuleinrichtung betreffend:
   „Sind Konfessions- oder Simultanschulen einzurichten?"
2. Eine Frage aus der Lehre von der Schulverwaltung:
   „In welcher Weise soll die Kirche bei der Schulverwaltung beteiligt sein?"

Die Frage nach der besten Schuleinrichtung ist eine technische Frage und kann darum vom pädagogischen Standpunkte aus am besten beantwortet werden, zumal die politischen Parteien keine befriedigende Antwort wissen. Die Pädagogik und mit ihr die gesunde Vernunft verlangen, daß die Schule möglichst einheitlich sei: im Lehrplan, in den Lehrpersonen, im Schulvorstande und in der Schulinteressentschaft.

Zu dieser Einheitlichkeit gehört aber in erster Linie, daß die betreffenden Personen hinsichtlich der Erziehungsgrundsätze übereinstimmen, mithin vor allem gewissenseinig sein müssen. Damit würde die Frage nach dem religiösen Charakter der Schule dem Streit der politischen Parteien entrückt und dem Elternrecht zur Entscheidung übergeben sein. Selbstverständlich muß jede Schulgenossenschaft, die nicht auf dem Boden einer staatlich anerkannten Religionsgemeinschaft steht, sich über ihre Moral und ihre Erziehungsgrundsätze befriedigend ausweisen können. Damit kann jeder Standpunkt zu seinem Rechte kommen, und doch sind alle Bedenken bezüglich der gegebenen Freiheit beseitigt. Evangelische Christen werden von diesem Standpunkte aus für sich die evangelische Konfessionsschule wünschen. Indem somit die Forderung der Pädagogen übereinstimmt mit den Interessen vom religiösen Standpunkt aus, so liegt darin ein neuer Beweis dafür, daß die Forderung einer gewissenseinigen Schule und Schulgemeinde die richtige ist.

Allerdings muß zugegeben werden, daß die bisherige Konfessionsschule (selbst in dem so wichtigen Religionsunterricht) mit manchen Mängeln behaftet ist. Wenn diese beseitigt wären, so würden ohne Zweifel manche ihrer bisherigen Gegner eine freundlichere Stellung zu ihr einnehmen.

Was nun die andere streitige Frage betrifft, in welcher Weise die Kirche bei der Schulverwaltung beteiligt sein soll, so brauchen wir nur darauf hinzuweisen, daß bei einer Regelung der Schulverwaltung in der (bei I.) vorhin beschriebenen Weise die vollberechtigte Mitwirkung der Kirche neben den anderen Faktoren (Staat, Kommune, Familie und Schulamt) in allen Instanzen ausreichend gegeben ist. Was sie etwa darüber hinaus mit Bezug auf den Religionsunterricht zu wünschen hätte, würde sich auf der gegebenen Grundlage und zwar im Sinne einer einheitlichen Schulaufsicht leicht regeln lassen. Das Recht, einen Einfluß auf den Religionsunterricht auszuüben, ergiebt sich für die Kirche nicht aus einer etwa angenommenen übergeordneten Stellung des Kirchenamts über das Schulamt, sondern aus dem Interesse, welches sie neben den anderen Faktoren an der Schule hat. Es dürfte nun selbstverständlich sein, daß man, das Interesse der Kirche an der Schule vorausgesetzt, auch ein Interesse des Schulamts und der Pädagogik an der Kirche anerkenne und demgemäß dem Schulamt auch eine Stelle im Verwaltungs-Organismus der Kirche, vom Presbyterium an aufwärts, einräume, in ähnlicher Weise, *wie* die Kirche im Schulorganismus vertreten ist. Diese Forderung ist

schon in vormärzlicher Zeit von Bunsen, Professor Lange, Schulrat Landfermann, Seminardirektor Zahn und den Superintendenten Back und Fabricius befürwortet worden; auch hat der Evangelische Lehrer-Verein im Jahre 1849 eine dahingehende Eingabe an die Rheinische Provinzialsynode gerichtet, deren Erledigung damals bis zum Erlaß eines Schulgesetzes aufgeschoben wurde. So lange jene Forderung nicht erfüllt ist, behandelt man Kirche und Schule ungleich, indem man dem einen Teile nur die Pflichten, dem anderen nur die Rechte giebt. Aber auch abgesehen davon, daß das in kirchliche Pflicht genommene Schulamt mit Recht wünschen darf, im Verwaltungs-Organismus der Kirche vertreten zu sein, wäre es ohne Zweifel für die Kirche nur dienlich, wenn auch in ihren Angelegenheiten die Pädagogik etwas mitzusprechen hätte. Läßt nun bei der katholischen Kirche ihre Verfassung eine Mitwirkung des Schulamtes in kirchlichen Dingen nicht zu, so wird der Staat wohl zu erwägen haben, ob es in seinem Interesse wie auch in dem der Schule liegt, dieser Kirche einen so weitgehenden und tiefgreifenden Einfluß auf die Schule einzuräumen. Jedenfalls muß er dafür sorgen, daß auch auf katholischem Boden wenigstens in Schulsachen die Pädagogik zu ihrem Rechte kommen kann.

Wäre die Schulverwaltung nach dem Princip der Selbstverwaltung und Interessenvertretung eingerichtet, so würde sich die jetzt so viel umstrittene besondere Frage von den Privatschulen leicht lösen lassen, weil dann außer den staatlichen Behörden auch die von uns gewünschten Beratungskollegien mitzusprechen hätten. In diesen würde die Regierung eine kräftige Hilfe zur Abwehr jeder gefährlichen Ausnutzung dieser Lehrfreiheit finden.

Zu III.

Mit Bezug auf die Anliegen der Pädagogik und des Schulamtes müssen wir leider gestehen, daß der Entwurf die wichtigsten unberücksichtigt läßt, nämlich:

1. Unsere Wünsche hinsichtlich der Ehrenrechte des Schulamts:
   a) der Vertretungsrechte in den beratenden Kollegien der höheren Instanzen über den Schulvorstand hinaus;
   b) der Amtsrechte, z. B. Wegfall der Lokalschulinspektion und dafür Einrichtung des Hauptlehrer-Amts;
   c) der Standesrechte, z. B. Anwartschaft auf die technischen Aufsichtsstellen, soweit der Lehrerstand die befähigten Kräfte dafür stellen kann.
2. Eine Regelung der Lehrerlaufbahn, wozu namentlich auch gehört, daß einklassige Schulen nicht mit unerfahrenen Kräften besetzt werden. (Für die einklassige Schule ist auch noch zu wünschen, daß sie nicht mehr, sondern weniger Schüler erhalte als jede Klasse einer mehrklassigen Schule.)
3. Eine Verbesserung der Prüfungsordnung:
   a) hinsichtlich der Seminar-Abgangsprüfung durch Teilung in eine allgemein-wissenschaftliche nach zwei Jahren und

eine fachwissenschaftliche am Schlusse der Seminarzeit und durch Aufnahme der Bestimmung, daß ein Zeugniß zur Befähigung für das Lehramt mit Ausschluß der Berechtigung, den Religionsunterricht zu erteilen, nicht ausgestellt werden darf;

b) hinsichtlich der Mittelschul- und Rektorats-Prüfung durch eine gleichmäßige Behandlung der Stadt- und Landlehrer. (Letztere sind im Nachteil gegenüber ersteren, welche vielfach an Ort und Stelle die Mittelschul-Prüfung ablegen können.)

4. Eine Bestimmung über die zulässige Zahl von Klassen an einem Schulsystem. Wir wünschen, daß die Vermehrung der Klassen eines Schulsystems über 8 hinaus im Interesse der Schularbeit und des Lehrerstandes ausdrücklich verboten werde.
5. Eine Regelung, die behördliche Genehmigung von Lehrbüchern und Lehrmitteln betreffend.
6. Eine befriedigende Lösung der Dotationsfrage. Das Grundgehalt ist im allgemeinen zu niedrig gegriffen; auch muß gewünscht werden, daß die Besoldungsfrage nicht generell, sondern nach Provinzen, beziehungsweise Bezirken geregelt werde, da sonst manche Landschaften zu kurz kommen würden.

V. Das Selbstverwaltungsprinzip.

Nur aus der freien Bewegung der inneren Triebe (d. i. der beteiligten Interessen und Interessenkreise) wird das Leben geboren
Leopold Ranke.
(Deutsche Geschichte i. Zeitalter d. Ref.)

1. Begriff.

Dieses Prinzip bildet den Gegensatz zum Centralisationssystem und zur bureaukratischen Verwaltungsweise, wonach nämlich alles von oben herab, vom Centrum aus, bloß durch Beamte regiert wird. So der Gegensatz auf dem politisch-bürgerlichen Gebiete, so auf dem kirchlichen, so auch bei den Schulangelegenheiten. Das Selbstverwaltungsprinzip fordert demnach erstlich Decentralisierung der Verwaltung, also — um zunächst vom staatlich-bürgerlichen Gebiete zu reden — eine gewisse Selbständigkeit der Provinzen, Kreise und Gemeinden, und fordert sodann in allen diesen Instanzen anstatt der bureaukratischen Regierungsweise eine angemessene Mitwirkung der Interessenten. (Im Blick auf die zu leistende Arbeit kann man das Selbstverwaltungssystem auch so definieren: es ist ein planmäßiges Zusammenwirken der regierenden Beamtenschaft und der Interessentschaft.) Allerdings giebt es auch staatliche Verwaltungszweige, wo nur die Centralisation am Platze ist; so z. B. die auswärtige Politik, das Militär, das Postwesen u. s. w., weil es hier vor allem auf ein einheitliches Wirken ankommt. In allen übrigen politischen und bürgerlichen Angelegenheiten ist dagegen eine solche stramm einheitliche Leitung weder notwendig, noch dienlich, und so hat die neuere Gesetzgebung hier allmählich das Selbstverwaltungsprinzip durchgeführt, — freilich unter schweren Kämpfen mit der anders gewöhnten vormundschaftlichen Bureaukratie. Bekanntlich pflegten diese Beamten einzuwenden, das Volk sei für die Selbstverwaltung noch nicht mündig, — oder, wo das nicht mehr helfen wollte, mit dem Stichwort zu schrecken: es dürfe keine „Staaten im Staate" geben. Jetzt giebt es solche „Staaten im Staate", größere und kleinere, und beide, Staat und Volk, befinden sich wohl dabei. — Was das kirchliche Gebiet betrifft, so besteht in der evangelischen Kirche an unserm Niederrhein das Selfgovernment (in der Form der Presbyterien, Kreis- und Provinzialsynoden) schon seit der Reformationszeit; in den alten östlichen Provinzen Preußens dagegen erst seit circa 17 Jahren, und hier waren es gerade die Geistlichen, welche dieser Verbesserung bis dahin am heftigsten

widerstrebten. — Auf dem Schulgebiete in Preußen herrscht dagegen bis auf den heutigen Tag fast ausschließlich die bureaukratische Regierungsweise; nur in der untersten Instanz wird der Selbstverwaltung ein wenig Spielraum gegönnt, und auch dies in der rechten Form nur in den wenigen Gegenden, wo die Lokal-Schulgemeinde das Recht der Lehrerwahl besitzt. Nichts kennzeichnet deutlicher, wie sehr selbst der intelligentere Teil des Bürgerstandes sich an Bevormundung gewöhnt hat, als dies, daß er auf dem wichtigen Gebiet der Schulerziehung so lange und so geduldig die rein bureaukratische Regierungsweise sich gefallen läßt, und namentlich so wenig die große Bedeutung der Schulgemeinde im Selbstverwaltungssystem sich klar gemacht hat. Hier zu Lande sind viele einfache Handwerker und Bauern in diesem Punkte sachkundiger und scharfsichtiger als anderwärts studierte Beamte, Abgeordnete, Kreis-Schulinspektoren und Geistliche.

2. Die Segnungen.

Worin bestehen nun die Vorteile der Selbstverwaltung im Vergleich zur centralisierten bureaukratischen Regierungsweise? Hören wir vorab das Urteil eines kompetenten Fachmannes. Professor Roscher, einer der angesehensten Lehrer der Nationalökonomie und Staatswissenschaft, sagt in seiner Schrift: „System der Volkswirtschaft" (Band II, S. 10 ff.) über diese Frage:

„Während man im 18. Jahrhundert mit wenig Ausnahmen bloß die Lichtseite der Centralisation beachtete, sehen wir gegenwärtig in lebhaftester Weise das Gute hervorheben, welches die kleinen Staaten im Staate bewirkt haben sollen. Wirklich scheint der Gipfelpunkt jeder Volksentwicklung da einzutreten, wo sich die übrigen juristischen Personen zwar dem Staate unterworfen haben, aber sonst noch lebenskräftig fortdauern, hier sehen wir Haupt und Glieder, Gebäude und Grundlage, Einheit und Mannigfaltigkeit, Ordnung und Freiheit, Aristokratisches (Abschließung) und Demokratisches (Gleichheit) im schönsten Gleichgewichte. Wie die Musik eines Einklanges verschiedener Töne bedarf (Aristoteles), so das Volksleben einer Selbständigkeit und doch Harmonie von Stadt und Land, Gewerbfleiß und Ackerbau, großem und kleinem Besitze, konservativer und progressiver Gesinnung, ganz vornehmlich von Centralgewalt und kleineren gesellschaftlichen Personen. Löset der Staat aber in seinem weiteren Fortschreiten diese letzten völlig auf, so daß sie wenigstens kein eigenes Leben mehr besitzen und die Unterthanen ihm selbst gegenüber nur einen zusammenhangslosen Haufen von Individuen bilden, so wird das Volk gleichsam in Staub verwandelt. Ebenso wenig, wie man ein festes Haus von bloßen Sandkörnern bauen kann, es müssen vielmehr in sich zusammenhängende Balken und Steine dazu genommen werden: ebenso wenig einen dauerhaften Staat von bloßen Individuen. Nur seltene, hervorragende Geister sind imstande, etwas so Unübersehbares, wie ein ganzes Volk mit wirklicher Kenntnis und Treue zu umfassen. Bei gewöhnlichen

Menschen kann der Patriotismus nur dann wahr sein, wenn er von dem kleinen Kreise ausgeht, der sie zunächst umgiebt, für dessen Mitglieder sie sich persönlich interessieren. Selbst ein Heer wird nur dann etwas leisten, wenn die Soldaten außer dem allgemeinen Heeresverbande noch durch besondere Gefühle und Gewöhnungen an ihr Regiment, ihre nächsten Vorgesetzten und Kameraden geknüpft sind. Wie viel mehr bedarf solcher „organischen Gliederung" ein ganzes Volk, dessen Mitglieder so viel zahlreicher und ungleichförmiger sind! Wo alle Einzelnen bloß durch das weite und rücksichtslose Band des Staates zusammengehalten werden; wo man gewohnt ist, bei jeder Gefahr oder Unbequemlichkeit, welche der Einzelne nicht bemeistern kann, sofort nach Staatshilfe zu jammern: da wird sich das Volk weder im Innern vor Tyrannei und bei zeitweiliger Stockung der „Staatsmaschine" vor Anarchie schützen, noch gegen einen wirklich mächtigen Feind auf die Dauer verteidigen. Man stützt sich überall nur auf solche Dinge, die eines, zuweilen unbequemen, Widerstandes fähig sind. Ist ein Volk durch Atomisierung zu einer Art von Herde geworden, so darf man sich nicht wundern, wenn es mit Stock und Hunden geleitet wird, oder bei Feuersbrünsten selbst in die Flammen rennt, bei anderem panischen Schrecken sich vom Felsen in den Abgrund stürzt."

„Als rechte Mittelstraße zwischen dem Zuviel und Zuwenig auf diesem Gebiete läßt sich folgender Grundsatz behaupten: Wo der Wetteifer der einzelnen Staatsglieder schaden würde, da ist die Centralisation heilsam: also namentlich in der auswärtigen Politik, im Heerwesen, bei allen Staatsthätigkeiten, welche am besten maschinenähnlich geübt werden. Umgekehrt, wo jener Eifer nützt, da würden Centralisationsversuche nur schaden können. Im Zweifel möchte ich lieber für, als gegen die Centralisation den Beweis verlangen." —

Roscher denkt, wie man sieht, vornehmlich an das politisch-bürgerliche Gebiet. Das Gesagte gilt aber unzweifelhaft für das Gemeinschaftsleben überhaupt, also auch für die Kirche und das öffentliche Schulwesen.

Vergegenwärtigen wir uns jetzt die verschiedenen Vorteile der Selbstverwaltung für das Schulwesen genauer.

1. Es werden dann **mehr** Kräfte zum Dienst für das Gemeinwohl herangezogen. Durch Vermehrung der mitsorgenden, mitberatenden und mitarbeitenden Kräfte kann offenbar auch mehr geleistet werden in Rat und That. Zwei zusammengehörende Hände vermögen zudem mehr als zwei einzelne.
2. Es lassen sich leichter alte Übelstände ans Licht ziehen und neue Verbesserungen in Anregung bringen, als auf dem langen Wege der schriftlichen Beschwerden und Petitionen.
3. Da beim Schulwesen außer dem Staate auch die Kirche, die bürgerliche Gemeinde, die Familie und das Schulamt (als Vertreter der Pädagogik) interessiert sind und darum von Rechts-

wegen auch mit zu Worte kommen müssen, so ist hier das Selbstverwaltungssystem doppelt und dreifach geboten. Es muß daher von unten auf bei jeder Verwaltungsinstanz ein kleineres oder größeres Beratungs-Kollegium gebildet werden, in welchem die sämtlichen interessierten Korporationen angemessen vertreten sind. Geschieht das nicht, wird das Schulwesen lediglich durch Staatsbeamte bureaukratisch regiert, oder etwa noch mit Hilfe von Kirchenbeamten: so sind die drei übrigen Interessenten entmündigt und mögen dann geduldig zusehen, ob ihre Wünsche von den beiden Vormündern berücksichtigt werden oder nicht. Das Selbstverwaltungssystem kann allen beteiligten Faktoren zu ihrem Rechte verhelfen, aber nur dieses System allein

4. Nur bei der Selbstverwaltung können die Schulen innerlich gesund sein und bleiben; denn bei der bureaukratischen Vormundschaftsverwaltung, gleichviel ob sie rein staatlich ist, oder halb staatlich, halb kirchlich, stehen sie immer in Gefahr, einseitigen Zwecken dienen zu müssen, sei es politischen oder kirchlichen.
5. Indem das Selbstverwaltungssystem alle interessierten Korporationen zur Mitarbeit heranzieht, so werden diese Kreise auch immer mehr mit dem Schulwesen bekannt und gewinnen durch dieses Kennenlernen ein wärmeres Interesse für dasselbe. Diese beiden Folgewirkungen würden der Schule in jedem Betracht, innerlich und äußerlich, sehr zu gute kommen. Die bureaukratische Vormundschaftsverwaltung hat das gerade Gegenteil zur Folge: sie hält die entmündigten Korporationen von einem näheren Kennenlernen der Schulangelegenheiten ab, und so weckt sie nicht nur nicht das Schul-Interesse, sondern läßt dasselbe, wo es von Natur vorhanden ist, immer mehr erkalten und ersterben. Namentlich gilt dies auch von der so nahe beteiligten Familie in denjenigen Gegenden, wo keine echte und vollberechtigte Schulgemeinde besteht. Das alles liegt Jedem, der sehen will, thatsächlich vor Augen. Unser bureaukratisch regiertes Schulwesen schleppt im Innern wie im Äußern nicht wenige alte Verkehrtheiten und Mißstände mit sich, wie in Abschnitt VII bewiesen werden wird; aber wo sind in jenen entmündigten Kreisen die Personen, welche diese Mängel kennen? Und wo ist ein Interesse, sie kennen zu lernen? Das Selbstverwaltungssystem würde hierin bald Wandel schaffen.
6. In der Selbstverwaltung besorgen die mitwirkenden Personen ihre eigenen Angelegenheiten; bei der Beamten-Regierung ist dies nicht der Fall. Wären nun diese zweierlei Arbeiter auch gleich gewissenhaft, so kommt doch bei Ersteren der besondere Antrieb zur Sorgsamkeit hinzu, daß sie für ihre eigenen Angelegenheiten thätig sind. Das ist ein neuer, bedeutsamer Vorteil.
7. Doch nicht bloß für den speziellen Zweck (Schulsachen) erweist

sich die Selbstverwaltung als heilsam, sondern auch für das betreffende Gemeinschaftsleben im Ganzen. Ein gesellschaftlicher Organismus, dessen Verwaltung nach diesem Prinzip geordnet ist — heiße er Staat oder Kirche oder Schulgenossenschaft — gleicht einem Leibe, in welchem das Blut lebendig und kräftig durch alle Glieder pulsiert: hier ist, bei warmen Gliedern und kaltem Kopfe, dann Gesundheit, Wohlgefühl, Kraft, Arbeitslust. Umgekehrt: ein gesellschaftlicher Organismus, wo alles von oben herab bureaukratisch oder hierarchisch regiert wird, gleicht einem Leibe, in welchem das Blut nur matt und dürftig zu den äußersten Gliedern gelangen kann und diese daher kalt und schlaff werden; der Kopf aber leidet an übermäßigem Blutandrang, wird fieberheiß, nervös, reizbar, zum Schlaganfall disponiert (vergl. die Katastrophe von 1848), und so sind beide, Kopf und Glieder, in die Wette leistungsärmer gemacht. Hier sehen wir anstatt der Gesundheit einen ausgeprägten bösartigen Krankheitszustand, Mißbehagen überall, anstatt des Kraftgefühls und der Arbeitslust Erschöpfung und Apathie. Wie viel das Selbstverwaltungsprinzip für das Gesamtleben einer Gemeinschaft zu bedeuten hat, liegt in diesem Gleichnisse handgreiflich vor Augen. Einer näheren Erläuterung bedarf es nicht. Das staatlich-bürgerliche Leben und die evangelische Kirche sind aus jenem Krankheitszustande, der früher ihre besten Kräfte gefesselt hielt, jetzt glücklich erlöst. Das Schulwesen dagegen wird noch immer bureaukratisch regiert; nur in der untersten Instanz war ihm ein Stückchen Selbstverwaltung vergönnt, doch auch dies meistens in sehr unvollkommner Gestalt.

Da haben wir die siebenfachen Segnungen des Selbstverwaltungssystems für das Schulwesen. Schon jeder einzelne Vorteil, zumal der letztgenannte, ist so gewichtig, daß er für sich allein den Ausschlag geben könnte; wievielmehr die gesamte Siebenzahl.

3. Ausgestaltung des Selbstverwaltungssystems auf dem Schulgebiete.

Je nachdem die zu verwaltenden Angelegenheiten geartet sind, je nachdem muß auch ihre Verwaltung geordnet sein. Anders ist die Verwaltungsordnung auf dem politischen Gebiet, anders auf dem kommunalen, anders auf dem kirchlichen. Das kann jeder wissen, denn es steht in den Verwaltungsordnungen dieser dreierlei Gebiete bereits jedem vor Augen.

Wiederum ist klar, daß diese dreierlei Verfassungen, weil sie nach dem Selbstverwaltungsprinzip gebildet sind, etwas Gemeinsames haben. Dieses Gemeinsame ist ein Zwiefaches, einmal die Decentralisation, entgegen der Allesregiererei vom Centrum aus — also eine gewisse Selbständigkeit der untern Instanzen und zum andern — entgegen der büreaukratischen Verwaltungsweise — die Einrichtung, daß

in jeder Instanz neben dem ausführenden Amte ein **mitberatendes Kollegium** aus Vertretern der Interessentschaft vorhanden ist.

Diese beiden gemeinsamen Stücke müssen sich natürlich auch bei der Schulverwaltungsordnung finden.

Worin besteht aber bei ihr das Unterschiedliche, das Eigentümliche?

Um das zu erkennen, muß man eine Frage beantworten: Wer ist auf dem Schulgebiete, wenn die Selbstverwaltung gelten soll, das eigentliche „Selbst"? Wer bei dem Staate dieses Selbst ist, oder bei der Kirche, oder bei der Kommune, das steht jedem klar vor Augen, nicht so bei der Schule. Da werden von verschiedenen Seiten Ansprüche geltend gemacht, welche genau geprüft werden müssen. Wir fragen darum: Ist das wahre Selbst etwa der Staat allein? Nein, denn auch die Kirche hat ein pflichtmäßiges Interesse an der Schule und somit auch Rechte, desgleichen die Kommune, desgleichen die Familie. Wollte der Staat das alleinige „Selbst" bei der Schulverwaltung sein, so würden diese drei anderen Interessenten von der Schulverwaltung ausgeschlossen, entmündigt sein.

Oder dürfte etwa die Kirche allein als das eigentliche „Selbst" gelten, wie die römisch-katholische Kirche glaubt behaupten zu dürfen?

Nein, aus denselben Gründen wie vorher; die andern Interessenten haben ein pflichtmäßiges Interesse, somit auch Rechte, welche sie nur durch Teilnahme an der Schulverwaltung wahrnehmen können.

Oder könnte die Kommune das wahre Selbst sein? — oder die Familie? Wiederum nein und abermals nein aus den vorgebrachten Gründen. Summa: Beim Schulwesen sind mehrere Faktoren beteiligt und zwar jeder mit einem eigentümlichen Interesse, welches nur von jedem Faktor selber vertreten werden kann. Somit sind jene vier Faktoren **zusammen** der Eigentümer des Schulwesens oder das eigentliche „Selbst," oder mit anderen Worten: das eigentliche „Selbst" bei der Schulverwaltung ist eine **Assoziation**, ein Bund von mehreren interessierten Faktoren. Daraus folgt dann weiter, daß in den beratenden Schulverwaltungs-Kollegien jene beteiligten vier Interessenten gebührlich vertreten sein müssen und zwar in allen Instanzen. Da haben wir das Eigentümliche des Selbstverwaltungssystems auf dem Schulgebiete, im Vergleich zu der Selbstverwaltung auf dem staatlichen, kirchlichen und kommunalen Gebiete. Bei den letzteren ist das „Selbst" eine **einzelne** Gemeinschaft, beim Schulwesen setzt sich das „Selbst" aus **verschiedenen Gemeinschaften** zusammen. Spricht man darum von Selbstverwaltung des Schulwesens, so muß immer stillschweigend hinzugesetzt werden: durch gebührende Interessenvertretung. Von Selbstverwaltung in Schulsachen zu sprechen, ohne das wahre „Selbst" festgestellt zu haben, ist entweder Unverstand und Gedankenlosigkeit, oder bewußter Betrug; in jedem Falle läuft es auf Ungerechtigkeit, auf Entmündigung eines oder mehrerer Miteigentümer *an* der Schule hinaus.

Wie nun das Schulregiment im Sinne der echten Selbstverwaltung zu ordnen ist, sagt sich jetzt sozusagen von selber. In jeder Verwaltungsinstanz muß neben dem ausführenden Amte ein beratendes Kollegium gebildet werden, in welchem alle vier Faktoren (nebst dem Schulamte) gleichmäßig vertreten sind, also

1. neben der Landesschulbehörde (Ministerien) — eine Landes-Schulsynode,
2. neben der Bezirksregierung — eine Bezirks-Schulsynode,
3. neben der Kreisschulbehörde — ein Kreis-Schulausschuß,
4. neben der Kommunalinstanz — eine Schuldeputation,
5. neben dem Schulamte — ein Schulvorstand,

Vergegenwärtigen wir uns jetzt, wie die Selbstverwaltungs-Kollegien der verschiedenen Instanzen ungefähr aussehen, wenn man dieselben nach den vorbesprochenen Grundsätzen zusammensetzt

Vorab noch einige allgemeine Bemerkungen.

1. (Mitgliederzahl.) Nach meiner Ansicht dürfen diese Kollegien nicht zu vielköpfig sein. Jede Überzahl wird zu einem Hemmnis. Namentlich gilt dies für die untern Instanzen: den Lokal-Schulvorstand, die kommunale Schuldeputation und den Kreis-Schulausschuß. Die höheren Instanzen — die Provinzial- resp. Bezirks-Schulsynode und die Landes-Schulsynode — bedürfen und vertragen allerdings eine größere Mitgliederzahl, da sie es mit Angelegenheiten von größerer Tragweite zu thun haben und seltener zusammentreten können. Doch auch hier ist die wirkliche Überzahl nicht von Vorteil.

2. (Wahlweise.) Nur in der untersten Instanz (Schulgemeinde) sollen Urwahlen stattfinden, doch auch hier nur teilweise; alle höheren Kollegien sollen dagegen aus den unteren Instanzen sich aufbauen, — ähnlich wie es auf dem kirchlichen Gebiete geschieht. Dies hat mehrfache Vorteile: einmal lassen sich die Wahlen leicht vollziehen; zum andern gewinnt die Verwaltung an Stetigkeit; und zum dritten wird wüstes Agitationsgetriebe thunlichst fern gehalten. Daß durch diese Wahlweise die freiheitliche Bewegung beeinträchtigt werde, braucht man nicht zu befürchten, wenn überhaupt der Sinn für Fortentwicklung in der Schulinteressentschaft lebt; fehlt dieser Sinn, dann ist das chaotische Wahltreiben der schlechteste Ersatz dafür, den man finden kann.

Das Genauere über die Wahlweise wird bei jeder Instanz angegeben werden.

3. (Amtsdauer.) Die Amtsperiode der gewählten Mitglieder dauerte bei den drei untern Instanzen 6 Jahre; bei den zwei obern Instanzen 4 Jahre. Dort scheidet alle 3 Jahre die Hälfte aus, hier alle 2 Jahre.

4. Meine Vorschläge sind zwar nicht für den sofortigen praktischen Gebrauch fertig zugeschnitten, sondern haben zunächst nur den Zweck, den Lesern ein anschauliches Bild der verschiedenen Vertretungskörper zu geben und zugleich zu zeigen, daß die Sache auf diesem Wege bequem ausführbar ist. Wenn die nachbessernde Kritik Muster-Vor-

schläge zu liefern weiß, so soll's mich freuen. Man wird indessen bald finden, daß Zweckmäßigkeit und bequeme Ausführbarkeit schwer zusammenzubringen sind.

5. Durch Aufwerfen der Frage, ob, wo und wie das höhere Schulwesen geordnet werden müsse, darf die notwendige Organisation auf dem Volksschulgebiete nicht aufgehalten werden. Wäre die Organisation schon da, würde die Frage von der Ausgestaltung des höheren Schulwesens nur Nutzen davon gehabt haben.

1. Die Schulgemeinde-Vertretung.

A. Schulvorstand: (5 Mitglieder.)	B. Schulrepräsentation. (6 oder mehr Mitglieder.)
2 Familienvertreter,	ein Drittel: Vertreter der Schulgemeinde,
1 Vertreter der bürgerl. Gemeinde,	ein Drittel: Vertreter der kirchlichen Gemeinde,
1 Pfarrer*),	ein Drittel: Vertreter der bürgerlichen Gemeinde.
1 Lehrer.	

Bemerkungen:

a) Über die Wahlweise bei den beiden Schulgemeinde-Kollegien ist bereits früher (S. 50, 68, 134) geredet worden.

b) Die Frage vom Vorsitz lasse ich absichtlich hier offen. In der kirchlichen Gemeindevertretung führt herkömmlich der Pfarrer den Vorsitz, in der bürgerlichen der Bürgermeister. So gebührt es sich, und was sich gebührt, wird auch das zweckmäßigste sein. Wenn dereinst das Schulamt aus seiner bisherigen Mißachtung erlöst sein wird, dann wird man ohne Zweifel auch für recht erkennen, daß dem verantwortlichen Leiter der Schule der Vorsitz im Schulvorstande nicht versagt werden darf. (Selbstredend ist dabei eine gewisse Altersreife vorauszusetzen.) So lange diese Erkenntnis nicht durchgedrungen ist, dürfte es am besten sein, die gewohnte historische Einrichtung beizubehalten, wonach der Pfarrer den Vorsitz führt. Denn es empfiehlt sich nicht, den Vorsitzenden durch Wahl zu bestimmen und dadurch ein wenig zweckmäßiges Vergleichen und Abschätzen der einzelnen Mitglieder zu veranlassen. Sollte dagegen der Vorsitzende ernannt werden, so würde durch die Ernennung jedes andern Mitgliedes immer ein Schatten auf den Lehrer fallen. Ich wage aber zu hoffen, daß einmal gerade die Geistlichen selber entschieden für die dem Schulamte gebührende Gerechtsame eintreten werden.

---

*) Bei Simultanschulen würde für jede der beteiligten Konfessionen ein Pfarrer oder anderer Vertreter zuzuziehen sein.

2. Die kommunale Schuldeputation.

2 Schulvorsteher (Vertreter der Schulgemeinde),
2 Vertreter der bürgerlichen Gemeinde,
2 Pfarrer, (resp. 1 Pfarrer und ein anderer Vertreter der kirchlichen Gemeinde),
2 Lehrer,
der Bürgermeister — als Vorsitzender.

9 Mitglieder.

Bemerkungen:

(Wahlweise der Schulvorsteher und der Lehrer). Um das Interesse und Verständnis für Erziehungsangelegenheiten zu fördern, ist es wünschenswert, daß jährlich eine gemeinsame Konferenz der sämtlichen Lokal-Schulvorstände der Kommune abgehalten werde. Nicht geschäftliche Angelegenheiten sollen dabei besprochen werden, sondern wichtige allgemein-pädagogische Fragen, (z. B. Jugendschutz) — im Anschluß an Vorträge, wofür die Lehrer zu sorgen haben. (Näheres über Zweck und Einrichtung dieser gemeinsamen Schulvorstands-Konferenz wird in Kap. VIII. zur Sprache kommen.) Ich nehme nun an, daß diese nützliche Einrichtung besteht. In dem Jahre, wo eine Erneuerungswahl der Schuldeputation vorgenommen werden muß, geschieht dann die Wahl bei Gelegenheit dieser Konferenz durch die betreffenden Gruppen (einerseits der Schulvorsteher, andererseits der Lehrer.)

3. Kreis-Schulausschuß.

3 Schulvorsteher, (Vertreter der Familie),
3 Vertreter der bürgerlichen Gemeinden,
3 Pfarrer bezw. Vertreter der kirchlichen Gemeinden,
3 Vertreter des Schulamtes bezw. Lehrer,
Durch Berufung der Behörde { 1 Bürgermeister,
der Kreis-Schulinspektor,
der Landrat.

15 Mitglieder.

Bemerkungen:

1. (Wahlweise.) Wie innerhalb jeder Kommune jährlich eine gemeinsame Konferenz der sämtlichen Schulvorstände einzurichten ist (s. oben), so sollte in jedem Kreise — aus denselben Gründen und zu demselben Zweck — auch eine vereinigte Konferenz der sämtlichen kommunalen Schuldeputationen bestehen. (Näheres darüber im Kap. VIII.)

In dem Jahre, wo eine Wahl für den Kreis-Schulausschuß stattfinden muß, geschieht dieselbe dann in dieser Kreis-Konferenz

durch die betreffenden Interessenten-Gruppen (Schulvorsteher, Kommunalvertreter, Pfarrer, Lehrer.)

2. (Sitzungen.) Der Kreis-Ausschuß versammelt sich jedenfalls jährlich einmal; außerdem bei besonderen wichtigen Anlässen auf Berufung des Kreis-Schulinspektors. — Vielleicht empfiehlt es sich auch, für gewisse Angelegenheiten

einen engeren Ausschuß

einzusetzen, — bestehend aus dem Kreis-Schulinspektor und je einem Mitgliede der vier Interessenten-Gruppen, — oder, falls man vornehmlich technisch-pädagogische Ratschläge im Sinne hat, an Stelle der letztgenannten Mitglieder bloß 1 Pfarrer und 2 Lehrer.

3. (Abgrenzung der Schul-Kreise.) Für die Belebung und Fortentwicklung des inneren Schulbetriebs ist die Kreis-Schulinspektion die einflußreichste Instanz der gesamten Schulverwaltung, weil hier der leitende Beamte nicht bloß mittelbar, durch Reskripte, sondern unmittelbar, von Person zu Person wirken kann.

Freilich hängt nun der volle Erfolg auch ganz von der Persönlichkeit des Schulinspektors ab. Die äußere Geschäftsführung begreift bloß den kleineren und leichteren Teil seiner Amtsthätigkeit in sich; die Hauptsache ist, daß er imstande sei, in der Lehrerschaft ein reges pädagogisches Leben, d. i. ernste Gesinnung, ideale Berufsauffassung und ein eifriges Streben nach theoretischer und praktischer Fortbildung zu pflegen. Kurz, es handelt sich nicht bloß um Schulinspektion, sondern um Schulpflege. Daß dazu weit mehr und weit anderes erforderlich ist als Kommandieren und Monieren, sagt sich von selbst. Es dürfte darum für die Schulbehörde leichter sein, ein halbes Dutzend geeignete Männer für einen Schulratsposten ausfindig zu machen als einen einzigen wohlausgerüsteten Kreis-Schulinspektor. — Aus dieser eigenartigen und hervorragenden Bedeutung der Kreis-Schulinspektion ziehe ich die Folgerung, daß der Kreis-Schulausschuß nicht an den politischen (landrätlichen) Kreis, sondern an den Schulinspektionsbezirk sich anschließen muß. Beständen in einem landrätlichen Kreise mehrere Schulinspektionsbezirke, so würden eben mehrere Kreis-Schulausschüsse gebildet: so viele Schulinspektorate, so viele Kreisschulausschüsse. Dementsprechend soll denn auch nicht der Landrat, sondern der Schulinspektor Vorsitzender des Kreisschulausschusses sein. Der Landrat ist von Amtswegen Mitglied jedes Kreisschulausschusses, aber als Kommissar der politischen Behörde. — Wird der Schulkreis so abgegrenzt und organisiert, so erhält er — ähnlich wie die Schulgemeinde — nicht einen politischen, sondern einen pädagogisch neutralen Charakter. Dieser Punkt ist wichtiger, als manche Leser denken mögen: wichtig für die Wirksamkeit des Schulinspektors und wichtig für die Freiheit der Pädagogik. Das Schulwesen soll ja dem Staate als Oberschulherrn unterstellt sein, aber es darf nicht ganz und gar von der Politik abhängig werden. Dawider sind Schutzwehren nötig, und eine dieser Schutzwehren ist auch der neutrale Charakter des „Schul-Kreises“ und des Kreisschulausschusses.

4. Regierungsbezirks-Schulsynode.*)

Für jeden Schulinspektionskreis ist je ein Delegierter aus jeder Interessentengruppe gedacht. Da die 34 Regierungsbezirke Preußens in 465 landrätliche Kreise eingeteilt werden, von welchen nur die größten mehrere Schulinspektions-Kreise zählen, so darf man annehmen, daß von letzteren in einem Regierungsbezirk durchschnittlich etwa 15 sein könnten. Die betreffende Bezirks-Schulsynode würde dann bestehen aus:

15 Schulvorstehern (Vertretern der Familie),
15 Vertretern der bürgerlichen Gemeinde,
15 Vertretern der kirchlichen Gemeinde bezw. Pfarrern,
15 Vertretern des Schulamtes bezw. Lehrern,
Durch Berufung der Kgl. Regierung: 10 Mitgliedern aus der Zahl der Seminar-Direktoren, Kreisschulinspektoren, Superintendenten bzw. Dechanten und Landräte.
70 Mitgliedern.

Bemerkungen:

1. (Wahlweise.) Oben wurde angenommen, daß in jedem Schulinspektionskreise jährlich eine gemeinsame Konferenz der sämtlichen Kommunal-Schuldeputationen abgehalten werde, welche den Kreis-Schulausschuß zu wählen habe. Diese Konferenz ist auch als Wahlkörper für die Regierungsbezirks-Schulsynode gedacht.

2. (Vertretung der Konfessionen.) Es ist zu wünschen, daß in konfessionell gemischten Gegenden auch die Minoritäts-Konfession thunlichst die ihr gebührende Vertretung finde. Man wähle darum in den Wahlkreisen, in welchen die Minorität wenigstens $^1/_8$ der Einwohner zählt, bei je 2 der Interessenten-Gruppen abwechselnd das eine Mal ein Glied der einen, das andere Mal ein Glied der andern Konfession. Wenn trotzdem in der Schulsynode die Minoritäts-Konfession unverhältnismäßig schwach vertreten wäre, so möge die Königliche Regierung aus den bei der Wahl vorgeschlagenen Personen so viele Ergänzungs-Delegierte berufen, daß das Zahlenverhältnis annähernd richtig wird. Überdies möge vereinbart werden, daß bei Verhandlungen über solche Angelegenheiten, welche unzweifelhaft das konfessionelle Gewissen berühren, auf Antrag des einen oder andern Teiles die Abstimmung nach Konfessionen getrennt stattfinden kann.

3. (Sitzungen.) Die Bezirks-Schulsynode finde alle 2 Jahre statt und dauere in der Regel 2—3 Tage.

4. (Vorstand.) Derselbe wird von der Synode selbst gewählt und besteht aus einem Vorsitzenden und zwei Beisitzern.

5. (Engerer Ausschuß) Der Vorstand nebst etlichen hinzu-

*) Da in Preußen das Volksschulwesen nicht nach Provinzen, sondern nach Regierungsbezirken verwaltet wird, so muß die landschaftliche Schulsynode sich an diese Einteilung anschließen.

gewählten Mitgliedern bildet einen ständigen Ausschuß der von der Königlichen Regierung bei besonderen Anlässen zusammen berufen wird. In diesem Ausschusse müssen wenigstens 2 Volksschullehrer sein.

5. Landes-Schulsynode.

Für jeden Regierungsbezirk ist je ein Delegierter aus jeder Interessenten-Gruppe gedacht. Bei 34 Regierungsbezirken würde demnach die Landes-Schulsynode bestehen aus:

34 Schulvorstehern (Vertretern der Familie),
34 Vertretern der bürgerlichen Gemeinde,
34 Vertretern der kirchlichen Gemeinde, bezw. Pfarrern,
34 Vertretern des Schulamtes, bezw. Lehrern,
Durch Berufung des Ministeriums. { 17 Mitgliedern aus der Zahl der Professoren der Pädagogik an den Universitäten, der Seminar-Direktoren, der Kirchenobern, der Schulaufsichts- und der höheren Regierungsbeamten.
187 Mitgliedern.

Bemerkungen:

1. (Wahlweise.) In jeder Bezirks-Schulsynode wählt jede Interessenten-Gruppe je 1 Vertreter zur Landes-Schulsynode.

[Die Gewählten brauchen nicht dem Wahlkörper anzugehören; in dieser Beziehung sind also die Wahlen uneingeschränkt.]

In Betracht der großen Ausdehnung des preußischen Staates wird man die Zahl der Mitglieder nicht zu groß finden können, wenn auch für die Erledigung der Geschäfte eine kleinere Zahl genügen möchte. Allein, wenn jeder Regierungsbezirk vertreten und die Wahl leicht ausführbar sein soll, dann läßt sich die Mitgliederzahl nicht vermindern.

3. (Zusammentreten.) Die Landes-Schulsynode finde alle 4 Jahre statt und dauere in der Regel 8—10 Tage.

4. (Vorstand und engerer Ausschuß.) Was bei der Bezirkssynode über diese beiden Punkte bemerkt ist, gelte auch hier.

* * *

Da hat der Leser die mitsorgenden und mitratenden repräsentativen Schulkollegien, wie ich dieselben unter den gegebenen Umständen zur näheren Prüfung vorschlagen möchte, in ihren fünf Stufen anschaulich vor Augen.

Nun überblicke man auch noch einmal daneben die oben aufgezählten Segnungen des Selbstverwaltungssystems, — in aller Kürze:

1. Mehr Kräfte — und darum vermehrte Leistungen in Rat und That.
2. Es lassen sich die vorhandenen Übelstände leichter ans Licht ziehen und somit auch die entsprechenden Verbesserungen leichter in Anregung bringen.

3. Die verschiedenen Interessentenkreise können allesamt zu ihrem Rechte kommen. Hier ist namentlich auch an den alten Streit zwischen Staat und Kirche auf dem Schulgebiete zu denken. Nur allein auf dem Wege des Selbstverwaltungs-Systems (mit Interessen-Vertretung) läßt sich dieser unselige Streit gerecht und friedlich zum Austrage bringen.
4. Das Volksschulwesen wird innerlich gesunder und namentlich davor bewahrt, einseitigen Zwecken dienen zu müssen.
5. Die Nation gewinnt mehr Einsicht in das Schulwesen und damit auch mehr Interesse für dasselbe.
6. Das Bewußtsein der mitsorgenden Personen, daß es sich um eigene Angelegenheiten handelt, steigert ihre Sorgfalt.
7. Das Selbstverwaltungssystem hat eine durch nichts zu ersetzende volkserziehliche und beruhigende Kraft: es weckt den Gemeinsinn und bringt ihn in Thätigkeit. Auf je mehr Gebieten diese Verwaltungsweise zur Anwendung kommt, desto mehr gewinnt das ganze Staats- und Volksleben an Gesundheit.

Sind das noch nicht Segnungen genug? Man müßte jedem dieser 7 Sätze eine ganze Abhandlung widmen, wenn man den Stoff ganz erschöpfen wollte. Wer diese Vorteile in ihren ausgedehnten Folgewirkungen durchdenkt, der muß unzweifelhaft die Überzeugung gewinnen, daß jene Verwaltungseinrichtungen reichlich, ja überreichlich sich lohnen würden; dazu wird ihn ein tiefes Bedauern ergreifen, daß diese Institutionen nicht schon längst ins Leben gerufen worden sind.

Ich will beispielsweise nur auf einen einzigen Punkt den Finger legen, auf Nr. 2, wo vom „ans Licht ziehen der vorhandenen Übelstände“ die Rede ist, und von der „Anregung zu entsprechenden Verbesserungen.“ Wie sieht es jetzt, unter der Herrschaft der Bureaukratie um die Mittel für solche Bestrebungen aus? Es stehen zwei Wege dafür offen: die Presse und der Weg der Bittschriften. Die politische Presse giebt sich nur in beschränktem Maße für pädagogische Besprechungen her und kann auch kaum anders, da sie alle übrigen Angelegenheiten zu besprechen hat. Die pädagogischen Blätter und Schriften werden vom großen Publikum nicht gelesen. Die regierenden Schulbeamten haben teils wegen ihrer vormundschaftlichen Vielgeschäftigkeit wenig Zeit, sich um die pädagogische Litteratur zu bekümmern; teils sind sie im Bewußtsein ihrer höheren Stellung für Gedanken aus subalternen Kreisen wenig empfänglich. Kurz, was auf litterarischem Wege zur Verbesserung bestehender Einrichtungen geredet wird, das ist unter den jetzigen Umständen zu 90 Prozent verlorene Mühe. Was dann den Bittschriften-Weg betrifft, so läßt sich auf demselben noch weniger ausrichten. Aus der Mitte der Schulinteressenten gehen solche Eingaben an die Behörden selten aus, es müßte sich denn um irgend ein lokales Bedürfnis handeln; denn woher sollte das Publikum, das kein pädagogisches Fachblatt liest, die allgemeinen Übelstände im Schulwesen kennen? Für die Lehrer aber ist dieser Weg zu dem genannten

Zwecke (trotz der freien Lehrerversammlungen) so gut wie ganz verschlossen, da sie in Schulsachen die Unmündigsten aller Unmündigen sind. Nur in persönlichen Angelegenheiten können sie sich an die Behörden wenden und dazu bloß in Einzel-Bittschriften, Gesamt-Eingaben sind nicht zulässig. Gesetzt aber, aus der Schulinteressentschaft kämen doch je und dann Eingaben, welche allgemeine Mißstände zur Sprache brächten, — wie geschieht dann die Prüfung und Erledigung? Am grünen Tische, hinter verschlossenen Thüren; die Klage ist nur durch Papier vertreten, nicht durch das lebendige, mündliche Wort, das auf jeden Einwand antworten kann. Es müßte darum ein Wunder geschehen, wenn ein solches Papier den gewünschten Eindruck machen sollte. In Gerichtssachen hat das frühere schriftliche und geheime Prozeßverfahren endlich dem mündlichen und öffentlichen weichen müssen; im Schulregiment dagegen (so lange es bureaukratisch bleibt) soll noch immer das schriftliche und geheime Verfahren das Normale und Ausreichende sein. In der eigentlichen Verwaltung, d. i. der Erledigung der laufenden Geschäfte auf Grund der geltenden Bestimmungen, ist jenes schriftliche Verfahren auch das richtige; denn die Beamten haben keine Zeit, sich mit allen Petenten in mündliche Auseinandersetzungen einzulassen. Allein ein anderes ist es, wenn in Frage kommt, ob die bestehenden Gesetze und Einrichtungen einer Änderung bedürfen: hier muß durchaus das Für und Wider mündlich verhandelt werden können, wenn die Gesetzgebung im Fluß erhalten werden soll. *Das ist's aber, was die mitberatenden Kollegien möglich machen wollen.* Sind sie da — vom Lokal-Schulvorstande bis zur Landes-Schulsynode — so heißt das: *der Weg zur Schulreform steht offen.* Es kommt dann darauf an, ob in diesen Kollegien Personen sitzen, welche die dargebotenen Gelegenheiten und Mittel zu benutzen verstehen. Das geht also vor allem die dort sitzenden Lehrer an. Ist der Lehrerstand wirklich innerlich mündig, so kann er es dort zeigen.

Für jetzt möge er es dadurch zeigen, daß er die außerordentliche Wichtigkeit jener Selbstverwaltungskollegien begreife und alles daran setze, was er vermag, um sie ins Leben zu rufen.

* * *

Für ängstliche Gemüter, welche von der „Auslieferung der Schule an die Interessenten“ üble Folgen erwarten, sei hier noch folgendes angefügt:

1. So wie die *Vertretung* der politischen und kirchlichen Rechte immer nur einer Auswahl von Gemeindegliedern zufällt, so ist es auch mit der Vertretung der Rechte, welche den Familien zugebilligt werden. Der Einzelne hat nur das Recht, für die Vertretung geeignete Personen auszuwählen.

2. Wenn man aber glaubt, auf dem politischen, kirchlichen und

kommunalen Gebiete die rechte Auswahl treffen zu können, warum denn nicht auf dem Schulgebiete?

3. Will man grade der untersten Instanz keine Rechte zuerkennen, so übersieht man, daß für ihre Aufgaben weniger eine hohe Bildung erforderlich ist, als vielmehr gesunder Menschenverstand und ein Herz für die Schule. Überdies ist in den Vorschlägen die Organisation der Schulgemeinde vorsichtiger geordnet, als selbst im konservativen Zedlitzschen Entwurf, der ja den Schulvorstand lediglich aus Urwahlen hervorgehen ließ.

4. Man darf nicht vergessen, daß die Schulgemeinde dem Schulwesen das eigene Heim bietet, so daß die Freiheit der Pädagogik ebensowenig ohne Schulgemeinden denkbar ist, wie die Freiheit der Kirche ohne kirchliche Gemeinden.

5. Diejenigen ferner, welche an der kirchlichen Vertretung Anstoß nehmen, zumal wenn dieselbe zumeist aus Pfarrern besteht, mögen bedenken, daß die in der Verfassung nun einmal gewährleistete Leitung des Religions-Unterrichtes nicht, wie z. B. der Zedlitzsche Entwurf wollte, am besten durch Schaffung einer besondern kirchlichen Instanz geschieht, wodurch dann die Schulaufsicht eine zweiteilige würde, sondern dadurch, daß die Interessen der Kirche in den Selbstverwaltungs-Körpern genau ebenso gewahrt werden, wie die andern Interessen. Man könnte sogar im Notfalle der Kirche lieber eine noch stärkere Vertretung zubilligen, als die dualistische Aufsichtsordnung beibehalten.

4. Vergleichung der verschiedenen Instanzen hinsichtlich ihrer besonderen Aufgabe und Bedeutung.

Es kann nicht meine Absicht sein, diese Betrachtung vollständig auszuführen; ich will bloß auf einzelne wichtige Punkte hinweisen.

In einem Großstaate sind die genannten 5 Verwaltungs-Instanzen sämtlich notwendig, keine darf fehlen. Gleichwohl haben einige unter ihnen eine Aufgabe von hervorragenderer Bedeutung als die übrigen. Es muß nämlich unterschieden werden, ob sie der äußeren Regelung oder der inneren Belebung und Gesundheit dienen. Den letzteren kommt die höhere Bedeutung zu. Ein Schulwesen kann gut geregelt, gut in Ordnung gehalten sein, und es bringt doch nicht die erwarteten guten Früchte, weil es an der Belebung d. h. an der Entfesselung der treibenden Kräfte in den wirkenden Persönlichkeiten mangelt. Es ist darum für unseren Zweck wichtig, die Hauptinstanzen, von welchen diese Belebung ausgehen kann, kennen zu lernen.

Es sind ihrer drei:

die oberste oder Centralinstanz (Unterrichts-Ministerium);
die Kreisinspektionsinstanz;
die unterste oder Schulgemeinde-Instanz.

Die beiden übrigen Instanzen, die Bezirks-Regierung und die Kommunal-Instanz sind zwar notwendig, haben aber keine hervor-

ragende Aufgabe. Beide sind nur als Hülfen der Central-Regierung anzusehen. Die Bezirks-Regierung soll einerseits dafür sorgen, daß die allgemeinen Vorschriften wirklich zur Ausführung kommen, und andrerseits dafür, daß das, was sonst in den untern Instanzen geschieht, wider die allgemeinen Vorschriften nicht verstoße. Die Kommunalverwaltung hat es vornehmlich mit der äußeren Ausrüstung der Schulanstalten (Gebäude und ihre Einrichtung) zu thun. Sorgt sie dafür, so hat sie genug gethan. Eine Belebungsaufgabe haben beide, Bezirks-Regierung und Kommunalbehörde, nicht: jene nicht, weil sie zu weit von der Arbeitsstätte entfernt ist; diese nicht, weil das Beleben durch eine technisch einsichtige Persönlichkeit geschehen müßte, die aber der Kommune fehlt. (Nur diejenigen größeren Städte machen eine Ausnahme, welche zugleich einen landrätlichen Kreis bilden und einen eigenen Stadtschulinspektor haben, dem die Geschäfte des Kreisschulinspektors übertragen sind. Allein hier tritt auch wieder ein Nachteil ein. Der Stadtschulinspektor ist so sehr mit kommunalen Geschäften belastet, daß ihm für die inneren Schulpflegedienste nicht viel Zeit übrig bleibt. Kurz, die städtischen Schulkreise stehen in Ansehung der inneren Schulpflege hinter den ländlichen Kreisen beträchtlich zurück. Wer ein Auge dafür hat, kann das in dem inneren Schul- und Lehrerleben auch unschwer merken. Hier wäre den größeren Städten nur durch Anstellung von zwei Schulinspektoren zu helfen, einem für die Verwaltungsangelegenheiten und einem eigentlichen Kreisschulinspektor.) Besehen wir nun die 3 Hauptinstanzen näher.

Die hervorragende Wichtigkeit der Centralinstanz fällt schon von selbst ins Auge. Einmal hat sie die Aufgabe, das Schulwesen zu einem einheitlichen Ganzen zusammenzufassen, behufs höchster Steigerung des Segens, der in der gegenseitigen Handreichung (Assoziation) zu erreichen ist. Zum andern erstreckt sich ihre Wirksamkeit auf sämtliche Schulen, trifft sie das Richtige, so kommt dies allen zu gut; macht sie Mißgriffe oder versäumt sie etwas, so leiden alle darunter. Zum dritten: da der Staat diejenige Gemeinschaft ist, die allen übrigen Gemeinschaften zum Schutzdache dient, so müssen auch alle wünschen, daß das staatliche Interesse im Schulwesen zu seinem Rechte komme. Daß dies wirklich geschehe, kann nur Sorge der Centralinstanz sein. Zum vierten müssen die Bildungsstätten der künftigen Lehrer auf staatlichem Boden stehen. Damit hat der Staat die Hauptwerkstätten in der Hand, in welchen am meisten für die Belebung des Schulwesens geschehen kann.

An dieser vierfachen Sorge nimmt nun auch das centrale Selbstverwaltungs-Kollegium, die Landesschulsynode teil: sie soll das Unterrichtsministerium in diesen vier Aufgaben nach bestem Wissen und Gewissen beraten. Daneben aber liegt ihr auch eine besondere Aufgabe ob. Die ausführende Centralbehörde wird leicht dahin geführt, (auch wenn sie es nicht beabsichtigt) die Centralisation zu übertreiben d. i. zu viel *regieren* und uniformieren zu wollen. Hier hat die Landesschulsynode

die Pflicht, die Freiheit der pädagogischen Entwicklung zu wahren und unnötiges Uniformieren abzuwehren.

Die zweite hervorragende Instanz ist der Schulinspektions-Kreis. Es liegt dies darin, daß der Schwerpunkt ihrer Aufgabe nicht in der Regelungsarbeit, sondern in der Belebungsarbeit liegen soll. Dies ist dadurch möglich, daß eine einsichtige technische Kraft angestellt ist, die den Arbeitsstätten nahe genug steht, um von Person auf Person wirken zu können. Wenn eine solche Kraft in den obern Instanzen auch vorhanden ist, so steht sie doch den Arbeitsstätten nicht nahe genug. Darum ist hinsichtlich des innern Schullebens die Kreisinstanz von größter Bedeutung. Hier ist gleichsam das Schwungrad der ganzen Schulverwaltungsmaschinerie. (Siehe auch den Anhangsaufsatz dieses Kapitels).

Die dritte hervorragend bedeutsame Verwaltungsstelle ist die Lokalinstanz, die Schulgemeinde. Es mag anfänglich befremdlich erscheinen, daß grade die unterste so unscheinbare Instanz, die außer der Lehrerwahl nur gering aussehende Obliegenheiten zu besorgen hat und dazu in so kleinem Bereiche, mit zu den gewichtigsten Verwaltungsstellen gehören soll. Dennoch kommt ihr diese Würde in Wahrheit zu.

Wie früher nachgewiesen, müssen in der Schulverfassung 7 ethisch-pädagogische Grundsätze zur Ausführung kommen, wenn dieselbe richtig sein soll. Prüfen wir jetzt, was jeder dieser 7 Grundsätze über die Schulgemeinde sagt.

Von dreien Grundsätzen liegt diese Prüfung in den voraufgegangenen Kapiteln bereits vor.

Im 2. 3. und 4. Kapitel wurde bewiesen, daß Familienrecht, Zweckmäßigkeit und Sorge für Gewissensfreiheit zwingend auf die Schulgemeinde-Institution hinweisen. Im 1 Kapitel wurde überdies gezeigt, daß es Gegenden giebt, wo die Selbständigkeit der Schulgemeinden sich durch eine mehrhundertjährige Geschichte als allseitig segensreich bewährt hat.

Was sagt nun das Selbstverwaltungsprinzip über die Schulgemeinde? Wir haben oben festgestellt, daß das wahre „Selbst" beim Schulregiment sich zusammensetzt aus den 4 Interessenten: Staat, Kirche, bürgerliche Gemeinde und Familie. Die drei ersten sind schon fertige Korporationen, die Familien müssen sich auch zu einer werkfähigen Korporation zusammenschließen, und dieser Verband der Familien: das ist die Schulgemeinde. Über die Notwendigkeit dieses Verbandes kann kein Zweifel bestehen; denn wie in Staat, Kirche und Kommune nicht jeder mitreden kann, nicht jeder beispielsweise für seine Person entscheiden kann, ob Steuern bewilligt werden sollen oder nicht, sondern dieses Steuerbewilligungsrecht nur durch die gewählte Vertretung ausüben lassen kann, so kann auch in Schulangelegenheiten die einzelne Familie ihre Rechte nicht anders geltend machen als durch eine Vertretung der die Schulgemeinde bildenden Familien. Ohne korporativen

Zusammenschluß kann also der vierte Interessent, die Familie, nicht zu einer Vertretung und dadurch zu voller Berücksichtigung kommen.

Das ist aber um so mehr zu verlangen, da die Familie nicht bloß Teilinteressent ist wie Staat, Kirche und Kommune, sondern Vollinteressent. Während jede dieser drei Korporationen von ihrem Standpunkte aus nur eine besondere Seite der Schulerziehung ins Auge faßt, also immer nur ein Teil-Interesse vertritt, umfaßt dagegen die Familie, welche die ganze Erziehung zu bedenken hat, nicht nur jene drei Teil-Interessen, sondern noch andere dazu, z. B. die Berufswahl, die Individualität des Kindes, die Gesamtpersönlichkeit, die Beziehung zur Familie u. s. w., — um welche sich jene großen Korporationen nicht bekümmern und nicht bekümmern können. So wiegt also das Familien-Interesse an der Erziehung weit *schwerer* als jene drei Teil-Interessen *zusammen*. Daraus folgt zunächst, daß die Schulrechte der Familie für sich nicht minder vollgiltig sein und bleiben müssen, als die staatlichen, kirchlichen und kommunalen Schulrechte an ihrem Teile. Aber es folgt noch mehr daraus. Wenn auch das „Selbst" bei der Selbstverwaltung der Schule sich in der Praxis als eine Verbindung von vier Faktoren darstellt, so kommt doch offenbar nicht den Teil-Interessenten, sondern dem Voll-Interessenten, mithin dem Familien-Verband oder der Schulgemeinde die erste Stelle zu, und sie könnte darum das eigentliche „Selbst" der Selbstverwaltung heißen.

Noch eine andere Erwägung zeigt, daß auf Grund des Selbstverwaltungsprinzips die Schulgemeinde, die unterste Instanz der Schulverwaltung, nicht fehlen darf. Wie wir früher gesehen haben, gehört zu den siebenfachen Segnungen des Selbstverwaltungssystems auch dies, daß die Bevölkerung dadurch zum Mitsorgen für das allgemeine Wohl fähiger gemacht, also sozial erziehlich gehoben wird; während umgekehrt bei der büreaukratisch-vormundschaftlichen Regierungsweise das Volk nicht nur nicht sozial reifer, sondern im Gegenteil immer gleichgültiger und unmündiger wird. Besinnt man sich nun, wie und wodurch jene sozial-erziehliche Wirkung geschieht, so wird man bald darauf geführt, daß dieselbe in den untern Verwaltungskreisen stärker ist als in den obern. Woher das kommt, läßt sich leicht einsehen. In dem Maße, als die öffentlichen Angelegenheiten höher liegen, sind sie für die größere Masse des Volkes zu wenig verständlich, und immer ist es dann nur eine kleinere Anzahl von Personen, welche mit Einsicht daran teilnehmen kann. Umgekehrt aber, je kleiner die Verwaltungskreise sind, desto mehr treten ihre Angelegenheiten an die einzelnen Bürger heran, werden ihnen besehbar und erwecken ihr Interesse. So sind dann in sozial-erziehlicher Hinsicht in der That gerade die untern, die kleineren Verwaltungsbezirke am einflußreichsten.

Soll darum ein Volk angeleitet und gewöhnt werden, sich am Mitsorgen für das allgemeine Wohl zu beteiligen, so muß mit der *Selbst*verwaltung in den untersten, den kleinsten Kreisen der Anfang

gemacht werden, — also auf dem politischen Gebiete in der bürgerlichen Gemeinde, auf dem religiösen Gebiete in der einzelnen Kirchengemeinde, auf dem Schulgebiete in der Schulgemeinde. Mit der Selbstverwaltung oben anfangen, in der Centralinstanz, ist das Verkehrteste, was geschehen kann, — wie dies auf dem politischen Gebiete die Geschichte auch deutlich vor die Augen gestellt hat. Unser politisches Leben würde nicht so verwirrt, so unruhig und so von Parteien zerwühlt sein, wenn die freiheitlichen Reformen in den untern Instanzen begonnen hätten. Wer noch immer nicht einsieht, wo der rechte Anfang der Selbstverwaltung liegt, der hat auch nicht einmal das Abc der Gesellschafts-Wissenschaft begriffen.

Die Schulgemeinde bildet aber nicht bloß den einzig richtigen Anfang zur Ausführung des Selbstverwaltungssystems, sondern durch ihre Organisation weist sie auch auf den rechten Weg, wie nach oben fortgebaut werden muß, nämlich, daß in sämtlichen höhern Instanzen ein mitberatendes Kollegium zu schaffen ist, in welchem alle vier interessierten Faktoren samt dem Schulamte vertreten sind. Das Fehlen eines solchen Kollegiums in einer dieser Instanzen, sowie das Nichtvertretensein eines dieser Faktoren in einem solchen Kollegium wird somit als ein Gebrechen, als eine Abweichung vom Selbstverwaltungsprinzip gekennzeichnet. Überdies wird die Schulgemeinde, wo sie in richtiger Organisation besteht, ein steter Mahner und Antrieb zur vollen Durchführung des Selbstverwaltungssystems und ein fortwährender Protest wider jede Form der privilegierten Vormundschafts-Verwaltung sein.

Das Prinzip der Selbstverwaltung zeigt demnach, daß so notwendig auch die höheren Verwaltungs-Instanzen sein mögen, doch an Wichtigkeit keine der Schulgemeinde gleich kommt. Wer als Freund der Selbstverwaltung gelten will, der wird das vor allem dadurch bekunden müssen, daß er in erster Linie für den richtigen Anfang derselben, für die Schulgemeinde, eintritt. Sie ist im ganzen, vollen Sinn das Fundamentstück der Schulverfassung.

Von der hervorragenden Bedeutung dieses Fundamentstücks vom Standpunkte der drei letzten ethisch-pädagogischen Grundsätze wird in Kapitel VI, VII und VIII näher zu reden sein.

* * *

Die Wahrheit, daß bei der Selbstverwaltung auf dem Schulgebiete die unterste Instanz, die Schulgemeinde, als das Fundamentstück anzusehen und darum am unentbehrlichsten ist, lenkt unwillkürlich den Blick auf den auffälligen Gegensatz, der sich in der kommunalen Schulordnung der meisten größeren uud kleineren Städte, zumal in den östlichen Provinzen, findet. Diese Städte kennen keine Schulgemeinde, haben auch in der Regel nicht einmal den Anfang zu denselben, nämlich keine lokalen Schulvorstände für die einzelnen Schulen. Hier soll die städtische Schuldeputation zugleich Lokal-Schulvorstand der

einzelnen Schulen sein. Diese Verschmelzung der beiden Instanzen scheint dort allgemein für das Zweckmäßige und Richtige angesehen zu werden. Allerdings ist dies das Altherkömmliche. aber dürfte es deshalb ohne weiteres für das Richtige gelten? Daß hier die Kommune die Unterhaltung der Schulen übernommen hat, ist natürlich ein Fortschritt im Vergleich zu den kleinen ländlichen „Schulsozietäten," die für eine solche Aufgabe viel zu schwach sind. Und daß für die kommunale Verwaltung der Schulen eine städtische Schuldeputation besteht, ist ebenfalls in der Ordnung, da im richtigen Selbstverwaltungssystem die Kommunalinstanz so wenig fehlen darf als die übrigen Instanzen. Der Fehler liegt nur darin, daß nicht zugleich auch vollberechtigte Schulgemeinden bestehen — nämlich für diejenigen Aufgaben, welche nur die Schulgemeinde-Organe besorgen können. Sonderbarer Weise halten die Bürger dieser Städte und die Rathausväter diese ihre altherkömmliche Schulverwaltungsweise für eine freiheitliche und für die rechte Form der Selbstverwaltung in dieser Instanz. Was ist das aber für eine Freiheit, wo das Familienrecht nicht anerkannt und die Gewissensfreiheit nicht verbürgt ist? Und was ist das für eine Selbstverwaltung, wo bei dem „Selbst" dieser Selbstverwaltung der eigentliche Vollinteressent, die Familie und ihr Schulverband, sich ausgeschlossen sieht und sich vormundschaftlich vertreten lassen soll? Wäre das recht, wäre überhaupt Vormundschaft zulässig, dann könnten auch Staat und Kirche sich eigenmächtig als vormundschaftliches „Selbst" hinstellen und auch die Kommune samt der Schulgemeinde von der Mitwirkung ausschließen. Es wird nicht nötig sein, jene städtische Schulordnung noch genauer kritisch zu beleuchten, die voraufgegangenen Kapitel haben dies bereits zur Genüge gethan. Aber auf eine andere merkenswerte Seite der Sache möchte ich noch mit dem Finger weisen. Die Städte stehen in dem Rufe, daß in ihrer Mitte durchweg hervorragende Intelligenz und ein reger Sinn für Freiheit und Selbstverwaltung vertreten sei. Das würde also auch heißen, daß ihre Bürger in solchen Fragen, welche Freiheit und Bevormundung betreffen, sich nicht leicht ein X für ein U vormachen lassen. Nun haben wir aber gesehen, daß die 7 ethisch-pädagogischen Grundsätze, welche bei der Schulverfassung beachtet sein wollen, einstimmig die Schulgemeinde für das unentbehrlichste Glied im Schulverwaltungs-Organismus erklären. Wenn nun jene Stadtbürger nichtsdestoweniger die Schulgemeinde für überflüssig halten, so ist klar, daß sie nicht einmal über einen einzigen jener Grundsätze reiflich nachgedacht haben, denn schon jeder einzelne erklärt die Schulgemeinde für unentbehrlich. Was soll da aus den Hoffnungen der Schule werden, wenn selbst die intelligenten Stadt-Bürgerkreise sich so wenig um die Theorie der Schulverfassung bekümmert haben?

Noch eine dritte merkenswerte Thatsache soll nicht unerwähnt bleiben. Vor nicht Langem konnte an der Spitze des preußischen Schulwesens ein Staatsmann stehen, der ebenfalls grade das unent-

behrlichste Glied unter den Schulverwaltungsinstanzen für ein überflüssiges, nutzloses Ding hielt. In dem Goßlerschen Schulgesetz-Entwurf von 1890 fehlte bekanntlich die Schulgemeinde-Institution. Jene aus den Zeiten der Bevormundung stammende städtische Schulordnung, wonach die Kommune zugleich als Schulgemeinde gilt und die Schul-Deputation neben den kommunalen zugleich die lokalen Schulverwaltungs-Aufgaben zu besorgen hat, sollte in Stadt und Land Ideal einer Schulordnung der untern Instanzen sein. Daß dieser Gesetzentwurf, der die vom Familienrecht geforderte Lokal-Instanz verwarf, nun auch in den drei obern Instanzen keine Selbstverwaltungs-Kollegien dulden wollte, sondern dort alles im büreaukratischen Gleise ließ, kann man auf seinem Standpunkte nur konsequent finden. Gleichwohl war in den Motiven viel von Selbstverwaltung die Rede, obgleich bloß in der Kommunal-Instanz ein Stückchen Selbstverwaltung vorkam, was aber mit dem Makel der angemaßten Vormundschaft über die Familie behaftet war. Die Unterrichts-Kommission des Abgeordnetenhauses, die den Gesetz-Entwurf durchberiet, wußte in dieser Beziehung auch nichts Wesentliches zu ändern; die einzige Änderung, welche sie behufs Mehrung der Selbstverwaltung vorschlug, bestand darin, daß in der Kreis-Instanz auf dem Lande der Landrat und der Kreis-Schulinspektor den Kreis-Schulausschuß bilden sollten, — also zwei Staatsbeamte sollten hier das Selbstverwaltungs-Kollegium sein. Der Goßlersche Gesetzentwurf ist glücklich von der Bildfläche verschwunden und auch der Zedlitzsche, aber wann wird der Nebel verschwinden, der über der Theorie der Schulverfassung lagert?

5. Was für Aussichten haben wir, daß die Schulgesetzgebung in die vorhin gezeichnete Bahn des richtigen Selbstverwaltungssystems allmählich einlenken werde?

Da kommt natürlich zunächst die regierende Schulbeamtenschaft in Staat und Kirche in betracht. Wie die bisherige Schulgeschichte gelehrt hat, ist dort wenig Begünstigung zu hoffen; im Gegenteil, die Wünsche nach einer Schulreform im Sinne der Selbstverwaltung stoßen bei der Mehrzahl dieser Beamten auf die entschiedenste Abneigung. Das kann auch nicht wunder nehmen; denn andernfalls müßten die Büreaukraten bekennen, daß ihre eigene Einsicht und Fürsorge allein nicht ausreiche. Zu einer solchen Selbsterkenntnis zu gelangen, ist aber schwer, und ein offnes Geständnis ist noch schwerer. In der That liegt auch in der ganzen langen Weltgeschichte kein einziges Beispiel vor, daß eine vormundschaftlich regierende Beamtenschaft aus sich selbst eine Mitwirkung der Interessenten an der Verwaltung der öffentlichen Angelegenheiten gewünscht hätte, und zwar weder auf dem politischen Gebiete, noch auf dem kommunalen und am allerwenigsten auf dem kirchlichen und pädagogischen. Es scheint vielmehr gleichsam in der Natur solcher vormundschaftlichen Stellungen

zu liegen, daß die Bevormundung und das Centralisieren immer mehr gesteigert wird, selbst dann, wenn die betreffenden Amtspersonen nicht bewußt und absichtlich darauf hinarbeiten. In der seit mehr als einem Jahrtausend bestehenden Verwaltungsweise der römisch-katholischen Kirche haben wir den Muster-Typus dieses Naturtriebes vor Augen; die hierarchische Bevormundung und Centralisation haben von Jahrhundert zu Jahrhundert zugenommen. Wenn auf dem politischen und kommunalen Gebiete im Laufe dieses Jahrhunderts das Selbstverwaltungssystem immer mehr Platz gegriffen hat, so ist jedermann bekannt, daß das lediglich auf Andrängen aus der Mitte des Volkes geschehen ist.

So hängen also die Aussichten auf die zu wünschende Schulverwaltungsreform vornehmlich von der Volksvertretung im Landtage und der dahinter stehenden Wählerschaft ab. Sind nun die Aussichten, welche sich dort bieten, in der That wesentlich günstiger? Besinnen wir uns. Seit 1848 ist auf dem politischen Gebiete die Selbstverwaltung eingeführt, auch finden wir sie auf kommunalem Gebiete, ebenso in der evangelischen Kirche; überdies haben in allen Zweigen des Staatslebens gesetzgeberische Reformen (im freiheitlichen Sinne) und Neuschöpfungen stattgefunden — in der Justizverwaltung, im Steuerwesen, im Verkehrswesen, in den Verhältnissen des abhängigen Arbeiterstandes, in der Besoldung der meisten Beamtenklassen, im Kolonialwesen u. s. w.; dagegen ist die Volksschulverwaltung noch immer in der büreaukratischen Form geblieben, ja überhaupt kein neues Schulgesetz irgend einer Art zu stande gekommen. Woran liegt das? Woher die Verzögerung in der Gesetzgebung grade auf dem Volksschulgebiet und grade hier allein? Diese auffällige Ausnahme an diesem einzigen Punkte muß doch einen Grund haben, einen sehr erheblichen. Man wird vielleicht antworten: der Grund liegt im politischen Parteiwesen, in der Zerrissenheit der Volksvertretung: die einen sind einer freiheitlichen Reform der Schulverwaltung grundsätzlich abhold; die andern, welche eine solche Reform wünschen, können sie nicht durchsetzen, zumal die Staatsregierung auf der Seite jener steht. Diese Antwort ist, was die thatsächlichen Angaben betrifft, nicht unrichtig; allein sie giebt doch nur halben Aufschluß. Denn, wenn die freiheitlichen Volksvertreter die vorher genannten zahlreichen Verwaltungs- und anderen Reformen haben durchbringen können, — trotz der ungünstigen Parteiverhältnisse — warum dann nicht auf dem Volksschulgebiete? Hier müssen also offenbar geheime Hindernisse im Spiele gewesen sein, welche mit den mißlichen Parteiverhältnissen nichts zu thun haben, sondern anderswo gesucht werden müssen. Soviel ist sofort klar: die Freunde der freiheitlichen Reformen sind entweder auf dem Gebiete in ihren Bestrebungen weniger eifrig und ausdauernd gewesen als auf den anderen Gebieten, oder sie müssen schwere taktische Fehler begangen haben, falls nicht in beiden Beziehungen, im Eifer und in der Einsicht, zugleich etwas gemangelt hat.

Ohne Zweifel ist es für die Hoffnungen auf eine Schulverwal-

tungsreform von der allergrößten Wichtigkeit, daß klargestellt werde, ob auf Seiten der liberalen Partei wirklich solche schweren Fehler begangen worden sind, und wenn Ja, worin sie bestehen. Denn wenn solche selbstverschuldeten Hindernisse vorhanden gewesen sind, aber nicht aufgedeckt werden, dann wird es künftig nur gehen können, wie es bisher gegangen ist: ein Volksschulgesetz wird nicht zustande kommen, oder falls doch, dann nur ein solches, welches im Hauptpunkte, in der Verwaltungsform, nichts Wesentliches bessert. Ein neues Schulgesetz aber, welches die alten Mängel beibehält und befestigt, wäre schlimmer als gar keins. In der That, die liberale Partei hat leider nur zu schwere Fehler begangen. Sie haben ihren Grund in den Mängeln und Irrtümern ihres Schulreform-Programms.

Will jemand wissen, welches denn diese Irrtümer der liberalen Partei seien, so braucht er nur unsere 7 ethisch-pädagogischen Grundsätze der Reihe nach vorzunehmen und zuzusehen, ob jeder derselben dort voll und ganz anerkannt werde. Es wird sich dann ergeben, daß das liberale Schulprogramm zwar keinen dieser Grundsätze ausdrücklich verneint, aber mehrere derselben stillschweigend übergeht, also praktisch doch verleugnet, und die übrigen, die es wirklich anerkennt, nicht in ihrem Vollsinne zu erstreben sucht, oder gar praktisch etwas erstrebt, was mit diesem Vollsinn im direktesten Widerspruche steht. Nehmen wir z. B. den Grundsatz vom Familienrechte. Die liberale Partei behauptet nicht, daß die Eltern allesamt, auch die gebildetsten als solche in der Schulverwaltung nichts mitzusprechen haben sollten, — denn ein solches büreaukratisch-hierarchisches Bevormundungs-Dogma würde im liberalen Munde doch sehr sonderbar klingen —; aber ebensowenig findet sich in dem liberalen Schulprogramm irgend ein praktischer Vorschlag, wodurch das Familienrecht zur Bethätigung gelangen könnte. Denn wenn diese Bethätigung gewünscht würde, dann müßte das Überlegen bald finden, daß dazu vor allem die lokale Schulgemeinde nötig ist, daß aber überdies auch in allen höheren Instanzen das Elternrecht angemessen vertreten sein muß. Die liberale Partei hat noch niemals die Notwendigkeit der Schulgemeinde-Institution ausdrücklich anerkannt; die Mehrzahl ihrer Mitglieder hat sie bisher sogar entschieden bekämpft. —

Nehmen wir als zweites Beispiel den Grundsatz der Gewissensfreiheit. Diese Freiheit haben die Liberalen löblicherweise stets entschieden gefordert; nichtsdestoweniger haben wir im 3. Kapitel gesehen, daß ihrer viele von längst her die Zwangs-Simultanschule erstrebt haben, also unverfroren denselben Gewissenszwang üben wollten, welchen die Konservativen und Klerikalen mit ihrer Zwangs-Konfessionsschule bisher geübt haben. — Nehmen wir drittens das Selbstverwaltungsprinzip. Auch diesen Grundsatz hat die liberale Partei dem Wortlaute nach zu dem ihrigen gemacht und immer laut betont. Fragt man aber, wen sie unter dem „Selbst“ versteht, so findet sich, daß dabei durchweg nur an Staat und Kommune gedacht wird; ein Teil

zählt zwar auch noch die Kirche dazu, während ein anderer Teil dieselbe gänzlich oder fast gänzlich ausschließen will; der Vollinteressent, die Familie wird aber von allen vergessen, denn sonst hätten sie auch die Schulgemeinde-Institution befürworten müssen, was sie bekanntlich nicht gethan. Und fragt man weiter, wie viele Instanzen bei der Selbstverwaltung angenommen werden, so findet sich, daß gewöhnlich nur von einer einzigen, von der Kommunal-Instanz, die Rede ist; die viel wichtigeren oberen Instanzen werden gänzlich der Büreaukratie überlassen, und die unterste, die Schulgemeinde-Instanz, der Bevormundung der Rathausväter. So spricht dieser Liberalismus mit lauter Stimme von Selbstverwaltung im Schulwesen und führt doch bloß ein Fünftel davon aus. Damit offenbart sich aber zugleich, wie die liberale Partei zu dem Grundsatze von den Rechten des Schulamtes und der Pädagogik steht: die Vertretung des Schulamtes kommt nur in der Kommunal-Instanz zur Ausführung, nur zu einem Fünftel. Für das Schulamt sind aber die Vertretungsrechte grade in den drei oberen Instanzen und in der Schulgemeinde-Instanz die wichtigsten. Fehlen nun diese vier Selbstverwaltungs-Instanzen, so hat die pädagogische Vertretung in der einzig vorhandenen Kommunal-Instanz für den Lehrerstand äußerst wenig zu bedeuten. Nicht erfreulicher würde das Ergebnis der Prüfung bei den noch übrigen Grundsätzen sein, immer findet sich, daß das liberale Programm entweder etwas vermissen läßt, oder gar etwas vorschlägt und erstrebt, was mit dem betreffenden Grundsatze nicht vereinbar ist.

An diesen zahlreichen Lücken, Mängeln und positiven Irrtümern hat das liberale Schulprogramm aber nicht bloß in früheren Zeiten gekrankt, sondern leider bis in die Gegenwart hinein, wie dies bei der Durchberatung des v. Goßlerschen Gesetzentwurfs in der Unterrichtskommission des Abgeordnetenhauses auch deutlich ans Licht getreten ist.

Aus alledem geht nun unwiderleglich hervor, daß die liberale Partei von jenen 7 ethisch-pädag. Grundsätzen auch keinen einzigen sorgfältig durchgedacht hat, und es ihr somit an einer klar durchgearbeiteten Theorie der Schulverfassung fehlt. Darum fehlte in ihren praktischen Bestrebungen gerade das, was im geistigen Kampfe am wenigsten fehlen darf: ein festgegründetes Ziel, d. i. ein solches, welches durch seine innere Wahrheit schon für sich selber Propaganda machen kann; und ebenso mußte es an den rechten Waffen wider die Gegner fehlen. So glich die liberale Partei einem Kriegsheere, das weder einen durchdachten Feldzugsplan besitzt, noch die volle Wehrausrüstung, noch die erforderliche Kampfgeschicklichkeit, während Führer und Mannschaft doch zuversichtlich glauben, mit allem Nötigen wohl versehen zu sein. Kann da die gänzliche legislatorische Erfolglosigkeit der Schulreformbestrebungen noch befremden? Das einzig Befremdliche ist lediglich dies, daß selbst dieser beschämende Mißerfolg den liberalen Politikern nicht über ihre Fehler die Augen geöffnet hat. Wie es

nun um die Aussichten der Schulreform steht, kann der Leser sich selber sagen.

Schreiber dieses kennt die Schulgeschichte der letzten 50 Jahre nicht bloß vom Hörensagen oder aus Büchern, sondern durch eigenes Erleben; und so hat er denn auch das Verhalten der verschiedenen politischen Parteien in der Schulreformfrage während dieses langen Zeitraums mit eigenen Augen beobachten können. Seine Studien, Überlegungen und schriftstellerischen Arbeiten über das Schulverfassungsproblem veranlaßten ihn überdies, die Stellung der politischen Parteien zu dieser Frage noch schärfer ins Auge zu fassen, als man es als bloßer Zuschauer zu thun pflegt. Durch die Fingerzeige des verdienstvollsten Vorarbeiters in der Theorie der Schulverfassung, des leider früh verstorbenen Prof. Dr. Mager*) wurde mir schon in jungen Jahren klar, daß die schlimmsten Hemmnisse der Schulverwaltungsreform da liegen, wo man sie nicht suchen sollte, nämlich bedauerlicherweise gerade in derjenigen Partei, auf deren Hülfe die Reformfreunde doch allein ihre Hoffnung setzen müssen. In meinen verschiedenen Schriften zur Lehre vom Schulregimente, die seit 1860 erschienen sind, habe ich mich darum mit besonderem Fleiße bemüht, die liberale Partei auf ihre so verhängnisvollen Irrtümer und praktischen Mißgriffe aufmerksam zu machen und sie für die richtigen Schulverfassungsgrundsätze zu gewinnen. Allein meine Bemühungen in dieser Richtung sind im Großen und Ganzen erfolglos geblieben. Eigentlich war das auch kaum anders zu erwarten. Denn was kann die einsame Stimme eines schlichten Schulmannes bedeuten gegenüber einer von längst her eingewurzelten Anschauung einer großen Partei? Um auf einen wirksameren Erfolg hoffen zu dürfen, hätten in demselben Zeitraum mindestens ein paar Dutzend ähnlicher Schriften, doch in mannigfaltiger Form und aus den verschiedensten Gegenden, auf den Plan treten müssen, um gleichfalls im Namen der leidenden Schule aufs dringlichste zu einer gründlichen Revision des alten liberalen Schulprogramms zu mahnen. Diese helfenden Mahnstimmen sind aber ausgeblieben. Im Grunde kann man es daher den liberalen Politikern nicht sehr übel nehmen, daß sie über die Schulreformfrage heute noch gerade so denken wie ihre Väter vor 40 und 50 Jahren. Gesetzt aber auch, solche Mahnstimmen stellten jetzt endlich sich ein — wie denn erfreulicherweise jüngst auch etliche erschienen sind**) — wie viele Zeit würde vergehen, bis sie in der nötigen Anzahl vorhanden wären, und wie viele Jahrzehnte würden hingehen, bis sich — günstigen Falls — ein namhafter Einfluß in den Beratungen des Landtages spürbar machte? Man mache sich ja klar, woran das liegt, — ich meine, warum es so schwer hält den Mitgliedern der liberalen Partei über die Mängel ihres Schulprogramms

*) S. dessen „Pädagogische Revue", Jahrgang 1840—48.

**) Dr. Barth: „Reform der Gesellschaft". Trüper: „Die Schulfragen und ihr Verhältnis zum sozialen Leben", und: „Das Familienprinzip in der Schulverfassung".

die Augen zu öffnen. Vorab sagt sich schon von selbst, daß die zu diesem Zweck bearbeiteten Schriften nicht leichtgeladene Broschüren sein dürfen, sondern durchdachte, gründliche Untersuchungen bieten müssen, — wo möglich in mancherlei Form und Gestalt. „Jede besondere Befestigungsart," sagt Lichtenberg, „erfordert eine eigene Belagerungskunst." Doch davon soll nicht weiter die Rede sein, aber von etwas Anderem, in welchem die verborgene Hauptschwierigkeit steckt. Es sind nämlich Hindernisse im Spiele, die man psychologische Geheimnisse nennen könnte, — wenigstens scheinen sie durchgängig unbekannt zu sein.

Bei Parteiansichten sind viele der einzelnen Doktrinen nicht lediglich durch echt wissenschaftliche, also unbefangene Untersuchung auf Grund der Erfahrung, Geschichte und Vernunft entstanden, sondern da, wo es sich um Differenzen mit der Gegenpartei handelt, zugleich unter dem Einflusse des Gegensatzes zu diesem Widerpart. Hat der Gegner in irgend einer Frage Ja gesagt, so sagt man diesseits Nein; und wird dort Nein gesagt, so sagt man diesseits Ja, und jeder Teil glaubt seiner Sache sicher zu sein. Nun könnte aber die Sache möglicherweise ganz anders liegen. Eine richtige Antwort ist überhaupt nur möglich, wenn zuvor die betreffende Frage reinlich und scharf gestellt wird. Wird sie falsch gestellt, so läuft das immer auf eine falsche Antwort hinaus, gleichviel ob mit Ja oder Nein geantwortet wird. In Kapitel IV haben wir mehrere Beispiele solcher nicht reinlich analysierten und darum falsch formulierten Fragen kennen gelernt und gesehen, daß dabei aus dem nutzlosen Streiten nicht herauszukommen ist. Zu dieser Art gehören viele der streitigen Punkte zwischen den dermaligen Konservativen und Liberalen. Da ist denn die konservative Partei in Wahrheit nicht konservativ, sondern bloß antiliberal, und die liberale Partei nicht wirklich liberal, sondern bloß antikonservativ. Das gilt namentlich von nicht wenigen Kontroverspunkten zwischen beiden Parteien auf dem Schulgebiete. Will nun Jemand versuchen, der einen oder der andern Partei irgend einen derartigen Irrtum aufzudecken, so hat er eine absonderlich schwierige Aufgabe. Denn da dort nicht geglaubt wird, daß ein dritter Standpunkt möglich sei, so denkt man, die abweichende Ansicht könne nur aus dem gegnerischen Lager kommen, und hat daher gewöhnlich nicht einmal Lust, genauer zuzuhören, weil man meint, damit längst fertig zu sein. Und schenkt man der abweichenden Ansicht doch jeweilig in Geduld Gehör, so werden die Gründe gewöhnlich nur dahin gedeutet und verstanden, als ob die Meinung des altbekannten Gegners dahinter stäke; kurz, sie wird mißverstanden, weil die unbefangene Apperzeption fehlt. — Zu diesem einen psychologischen Hemmnis gesellt sich noch ein zweites. Es war ein gewichtiges Wort, was weiland über der Pforte des Tempels zu Delphi stand: „Erkenne dich selbst!" Und der Weiseste der Griechen, der seine Schüler vor allem in diesem Sinne zu belehren suchte, pflegte noch hinzuzufügen, diese Erkenntnis sei die schwerste, die man lernen könnte.

Sokrates hatte ohne Zweifel Recht. Sollte das, was von der Einzelperson gilt, nicht auch von einer geschlossenen Partei gelten? In der That ist hier die Selbstprüfung und das Selbstgericht über den Parteistandpunkt noch schwieriger, weil die Genossenschaft das Denken des Einzelnen umschließt und festhält.

Nun rechne der Leser diese psychologischen Hindernisse zu den sachlichen Schwierigkeiten hinzu und frage sich dann, wie bald es gelingen möchte, durch litterarische Mittel die liberale Partei von den eingewurzelten Irrtümern ihres Schulprogramms abzubringen. Man sieht, es ist viel versäumt worden, — viele Zeit ist verloren, und vielleicht ist noch mehr verloren als Zeit!

Was nun?

Die Schulreform sitzt fest, sitzt seit Langem fest. Warten und weiter Warten! Da treibt die Not der Schule und die Ratlosigkeit immer wieder zu neuem Überlegen. Können theoretische Erörterungen der Schulverfassungsfrage sogar im günstigen Falle nur langsam wirken, so wäre die Frage, ob sich nicht daneben ein anderes litterarisches Mittel ausfindig machen ließe, welches eher zum nächsten Ziele führen, d. i. die liberale Partei schneller zur wünschenswerten Selbstprüfung bestimmen könnte. Ich glaube allerdings, daß es ein solches Mittel giebt. Ich meine dies: den direkten handgreiflichen Nachweis, daß die erwähnten Irrtümer auf liberaler Seite es gewesen sind — und sie allein — welche die gegnerischen Parteien in den Stand gesetzt haben, die freiheitliche Schulreform aufzuhalten. Also nicht das wäre nun die Aufgabe, jene hinderlichen Doktrinen der liberalen Partei als Irrtümer zu erweisen, sondern lediglich darzuthun und vor die Augen zu malen, daß dieselben thatsächlich diese traurige Wirkung gehabt haben. Gelänge diese Darlegung, so würden ihre Anhänger wenigstens stutzig werden; auch würden sie nicht umhin können, sich zu fragen, ob jene Ansichten vielleicht halb oder ganz irrig seien; und damit wäre dann die Selbstprüfung doch eingeleitet. Mit diesem Erfolg könnte man vor der Hand zufrieden sein; ist die Selbstprüfung der liberalen Partei einmal im Gange, und fehlen die nötigen weiter aufklärenden theoretischen Schriften nicht, dann wird sich das weitere finden.

Im nachstehenden Abschnitte bietet sich der Erstlingsversuch einer solchen direkten Anmahnung an. Es ist, wie gesagt, nur ein Versuch. Ist er noch nicht nach Wunsch gelungen, so leistet er vielleicht doch den Dienst, daß nun Geschicktere sich angetrieben fühlen, etwas Besseres zu liefern. Der Verfasser hat sich lange Zeit den Kopf darüber zerbrochen, wie die Darstellung zweckmäßig anzufassen wäre. Eine streng schulgerechte Ausführung, die jede einzelne Behauptung über das Verhalten der verschiedenen Parteien sofort beweisen wollte, hätte die sämtlichen Landtagsverhandlungen über Schulangelegenheiten durchmustern und ausziehen müssen. Eine solche geschichtlich und sachlich in die Breite und in Verzweigungen sich verlaufende Arbeit war schon

wegen ihres Umfanges hier schlechterdings nicht zu gebrauchen, — ungerechnet, daß ihr gerade die notwendigsten Eigenschaften gefehlt haben würden: leichte Übersicht, ein konzentrierter Blick auf die Hauptsachen, lebendige Anschaulichkeit, Eindringlichkeit und noch manches Andere. So ging's also nicht. Schließlich sagte ich mir: bei einer ungewöhnlichen Aufgabe wird im Notfalle auch eine ungewöhnliche Form gestattet sein, wenn sie zum Ziele führt; und so habe ich mir durch einen schriftstellerischen Kunstgriff, der in der freien Litteratur jeweilig angewendet zu werden pflegt, zu helfen gesucht. Es ist phantasiemäßig eine bestimmte legislatorische Situation gedacht, in der die verschiedenen Parteien zu handeln haben, — nämlich ein hypothetischer Minister, der ein von ihm entworfenes neues Schulgesetz vorlegen will, und der nun bei sich selbst (in einem Selbstgespräch) erwägt, wie sich die verschiedenen Fraktionen zu den ihm am Herzen liegenden Hauptpunkten mutmaßlich verhalten werden. Die Charakterisierung der Parteien ist also einer erdichteten Person in den Mund gelegt, — einer Person, die vermöge ihrer Stellung und Amtserfahrung im stande zu sein glaubt, den Parteien über ihr Programm hinaus ins Herz sehen zu können, und in ihrem stillen Selbstgespräch sich nicht zu genieren braucht, die Dinge mit dem zutreffenden Namen zu nennen. Was hier der phantasiemäßigen Einkleidung angehört, und was die sachliche Wirklichkeit vorführen will, wird der Leser selber leicht zu unterscheiden und auseinanderzuhalten wissen. Ihn geht nur das Letztere an. Das gezeichnete Bild will gleichsam einen konzentrierten Blick aus der Vogelschau über die Stellung der verschiedenen Parteien zu den uns interessierenden Kardinalfragen der Schulverfassung geben. Was mir bei der Zeichnung vor allem anlag, war möglichste Anschaulichkeit und Deutlichkeit. Was die gewählte freie Einkleidung sonst noch leisten kann, will ich hier nicht verraten. Das Geschilderte tritt zwar, wie es bei dieser Form nicht anders sein kann, zunächst bloß behauptungsweise auf; beim Abschluß wird sich aber auch der handgreifliche Nachweis finden, daß die Zeichnung der Parteistellung in allen wesentlichen Punkten thatsächlich der Wahrheit und Wirklichkeit entspricht. Wenn den Freunden einer freiheitlichen Schulreform, und namentlich den Lehrern, sich im Verlauf des Lesens immer mehr ein alpartiger Druck auf die Seele legt, so begegnet ihnen nichts anderes, als was der Verfasser selbst seit Jahren hat erleben müssen. Ob die Augen übergehen, — wenn sie nur dabei aufgehen! dann ist alles nur Gewinn. Möge dieser Gewinn nicht fehlen.

Nun zur Sache.

* * *

Machen wir uns vorab die gegenwärtige Lage der Dinge, der Schulgesetzgebung, klar.

Schon seit 1817 war ein Schulgesetz verheißen, obwohl es bereits

längst vorher nötig gewesen wäre. Alle diejenigen, denen am Volksschulwesen etwas gelegen war und welche die politische Reife besaßen, um die Bedeutsamkeit des Selbstverwaltungsprinzips zu kennen, hatten seitdem sehnsüchtig auf ein Schulgesetz geharrt, insbesondere auf eine richtige Verwaltungsordnung, da diese allein es verbürgen kann, daß die wichtigen inneren Schulangelegenheiten, die eigentlichen Wertsachen, recht geordnet und geleitet werden, — auch allein verbürgen kann, daß die so lange zurückgesetzten Schularbeiter endlich den gebührenden Lohn und die ihnen gebührenden Amts- und Standesrechte erhalten. Die Schulbehörde ließ aber bis heute darauf warten. Es hieß immer: die Sache sei schwierig, auch nicht sehr dringlich. Nicht dringlich? Hätten die staatlichen und geistlichen Schulherren mit den schmalen Gehältern der Lehrer auskommen und auf ihre eigenen Standesrechte verzichten sollen, so würden sie wohl über die Dringlichkeit anders geurteilt haben. Schwierig war die Sache auch nicht, wenn man ehrlich das Selbstverwaltungsprinzip anerkennen wollte; wenigstens um kein Haar breit schwieriger als die Ordnung der Kommunal-, Kreis- und Provinzialangelegenheiten nach diesem Prinzip, welche schon seit langem besteht; auch kein Haar breit schwieriger als die Kirchenverfassung nach diesem Prinzip, mit welcher unsere niederrheinischen Vorfahren schon vor 300 Jahren fertig zu werden mußten, während sie freilich in den 7 östlichen Provinzen, wo die Geistlichen bisher beharrlich widerstrebten, erst unter dem Ministerium Falk zu stande kam. Die Verzögerung der Schulgesetzgebung rührte also nicht von der Schwierigkeit her, sondern weil die Büreaukratie ihre Gründe hatte, es bei Versprechungen zu belassen. Mittlerweile ist aber die Verbesserung der Lehrerbesoldung immer dringlicher geworden, zumal in den östlichen Provinzen und überhaupt im Gebiete des altpreußischen Landrechts, und damit auch die Neuregelung der Unterhaltungspflicht, da bei den dortigen Landschulen die Schullasten für die kleinen landrechtlichen „Schulsozietäten" meistens zu schwer sind und darum größere Unterhaltungsverbände geschaffen werden müssen. An diesem Teile des Schulgesetzes, bei den Finanzverhältnissen, geht's also mit dem Aufschieben nicht länger; hier soll und muß, sei es gern oder ungern, endlich die Hand angelegt werden. So die gegenwärtige Lage der Dinge.

Nehmen wir einmal in Gedanken an, ein preußischer Kultusminister der Jetztzeit habe sich die Aufgabe gestellt, das bestehende büreaukratisch-hierarchische Vormundschaftssystem, wonach der Staat alleiniger Schulherr ist, jedoch die technische Aufsicht der Lokal- und Kreisinstanz in der Regel durch Geistliche ausführen läßt, durch ein Schulgesetz zu befestigen. Das Selbstverwaltungsprinzip dürfe nur so weit zugelassen werden, als es sich um lokale Angelegenheiten handelt und zwar um solche, welche in einem Großstaate nicht durch staatliche Organe zweckmäßig besorgt werden können — Nehmen wir weiter an, eine Neuregelung der Lehrerbesoldung sei nachgerade so

dringlich geworden, daß sie nicht länger verschoben werden dürfe; und da denn auch die Schulunterhaltungspflicht neu zu ordnen sei, zumal in denjenigen Gegenden, wo bisher die kleinen „Schulsozietäten“ allein die Schullasten zu tragen haben, so wolle der Minister nunmehr daran gehen, einen Gesetz-Entwurf zur Regelung beider Finanzverhältnisse ausarbeiten zu lassen. Das durch den neuen Gesetzentwurf zu schaffende Schatzhaus der Schule solle aber insgeheim zugleich ein sicheres Gefängnis des Selbstverwaltungsprinzips werden.

Bei der Gestaltung und Motivierung des betreffenden Gesetzes wäre demnach zweierlei sorgfältig ins Auge zu fassen: einmal zu verhüten, daß Unberufene von der eigentlichen Endabsicht etwas merken: und sodann — um den Triumph vollständig zu machen — die liberalen Parteien dahin zu locken resp. zu nötigen, daß sie mit den Konservativen und dem Centrum in die Wette das Schul-Schatzhaus nebst seinem verborgenen Kerker schleunigst zu stande bringen helfen. Wenn dann die liberalen Anhänger des Selbstverwaltungssystems hinterher entdeckten, daß sie „hereingefallen“ wären, so könne das nichts mehr schaden, da das Werk fertig ist. Auch würden diejenigen unter ihnen, welche dabei eifrig mitgewirkt, wohl vorab sich nicht beeilen, ihre eigene Kurzsichtigkeit vor dem Publikum auszuposaunen. Was fehlte da noch an dem guten Gelingen?

Das wäre das ministerielle legislatorische Problem.

Wir stellen also untersuchungsweise die Frage: wenn ein Kultusminister eine solche Endabsicht hätte, wie würde er dann mutmaßlich das Schulfinanzgesetz einrichten?

Überlegen wir.

Seine nächste Aufgabe wird sein, ein Schulfinanzgesetz aufzustellen, wie es dem Bedürfnis einstweilen genügt und die Genehmigung des Landtages erhoffen läßt. Das die Grundlage. Sodann gilt es, solche Zuthaten beizufügen, daß das Ganze ungefähr das Aussehen eines vollständigen Schulgesetzes bekommt, und die Ergänzungen so auszuwählen und einzurichten, daß alles zusammen zugleich seiner Endabsicht dient. Die Dringlichkeit des Finanzgesetzes soll helfen, gewisse Zuthaten durchzubringen, und wiederum sollen diese Zuthaten an anderer Stelle helfen, das Finanzgesetz, d. i. das Ganze, durchzubringen. Die Zeitumstände und Parteiverhältnisse prüfend, ob und wie weit sie dem Gelingen hinderlich oder förderlich sein mögen, findet er, daß in der Hauptsache alles günstig, ja überraschend günstig sei. Vorab ist günstig, daß die Besoldungsfrage keinen Aufschub duldet. Insbesondere hilft dabei, daß auch die Lehrer stark auf diesen Punkt hindrängen, indem die meisten ihrer Petitionen denselben als ihr Hauptanliegen an die Spitze stellen. Keine Partei werde daher die Verantwortung eines Aufschubs auf sich nehmen wollen. Das steht also fest. Zum andern verspricht die unnatürlich verhaberte Stellung der politischen Parteien zu einander, zumal ihr Aus- und Widereinanderstreben in

Schulsachen, bei weiser Benutzung weit mehr Förderung als Hinderung. Endlich und vor allem rechnet er, der Minister, auf die Hülfe des dichten Nebels, der über der Schulverfassungsfrage gelagert ist. Die Politiker aller Parteien, die ausschlaggebenden im Landtage wie die schreibenden in der Presse und die disputierenden daheim — wie unterrichtet sie in andern Fragen sein mögen — haben sich meistens so wenig ernstlich um die Theorie der Schulverfassung bekümmert, und die gangbaren Parteiansichten darüber sind dermaßen mit fremden (politischen, kirchlichen oder antikirchlichen) Tendenzen durchsetzt: daß mehr als irgendwo anders ein genaues Studium und ein heller Kopf dazu gehört, um auf diesem verwirrten und vernebelten Terrain sich zurechtfinden und Freund und Feind deutlich unterscheiden zu können. Das kann für den vorliegenden Fall, für den Endzweck, nur günstig sein, wenn es geschickt benutzt wird.

Belauschen wir jetzt den Minister, wie er die Ausführung seines Planes im Einzelnen genau durchdenkt.

Er mag etwa bei sich selbst sagen:

„Wenn ich die beiden Schulfinanzgesetze (mit ihren Zuthaten) dem Landtage vorlege, so werden voraussichtlich die liberalen Parteien sofort nachdrucksvoll fragen: warum fehlt denn in diesem Gesetzentwurf eine Schulverwaltungsordnung? Der Abschnitt über die Verwaltung der Kommunalinstanz ist ja nur ein kleines Bruchstück einer solchen Ordnung; alle Schulfreunde hatten doch erwartet, das neue Schulgesetz werde vor allen Dingen die Schule von dem hergebrachten bureaukratischen Vormundschaftssystem erlösen. — Hier kündigt sich ein bedenklicher kritischer Moment für meinen Plan an. Diese Frager müssen daher durchaus beschwichtigt werden, — schon deshalb, um zu verhüten, daß liberalerseits die Genehmigung der Finanzgesetze an die Bedingung geknüpft werde, es sei zuvor oder gleichzeitig eine neue Verwaltungsordnung vorzulegen. Von der konservativen Partei und vom Centrum ist in dieser Beziehung nichts zu befürchten. Diese Parteien haben niemals eine Selbstverwaltung im Schulwesen verlangt, vielmehr das bureaukratische Vormundschaftsregiment gerne gut geheißen, so lange die Staatsbehörde in der Regel den Geistlichen die Lokal- und Kreis-Schulinspektion überträgt. Da der Gesetzentwurf darüber schweigt, mithin der Staatsbehörde freie Hand läßt, so werden sie verstehen, daß in diesem Punkte alles beim Alten bleiben soll. In Betreff der fehlenden Verwaltungsordnung hätte ich es demnach lediglich mit den liberalen Parteien zu thun. Es muß mir um so mehr anliegen, in diesem Punkte mit ihnen auf einen guten Fuß zu kommen, weil ich an einer andern Stelle des Entwurfs ihrer Unterstützung wider die konservativen Parteien bedarf. Glücklicherweise wird die Beschwichtigung gar nicht schwierig sein. Bei den zahlreichen trefflichen Hilfsmitteln, die mir zu Gebote stehen, kann sie nicht mißlingen."

„Da sind zunächst die beiden kräftigen Helfer, welche von vorn herein die rechte Stimmung schaffen werden: nämlich die Dringlich-

keit der Finanzgesetze und jene zahlreichen Lehrerpetitionen, welche die Besoldungsfrage an die Spitze stellen. Diese beiden Eintreiber sind mir um so wertvoller, da sie, falls die übrigen Hülfen nicht ganz ausreichen sollten, immer zum Schluß zugleich als letzte Reserve gebraucht werden können, um die Schwankenden vollends willig zu machen. Die Staatsbehörde wird daher den Liberalen vorhalten — ohne Zweifel unter lebhafter Unterstützung von seiten der beiden andern Parteien: — die Regelung der Lehrerbesoldung sei schon überlange verschleppt worden, sie dulde keinen Aufschub; an der Verzögerung trügen alle Parteien mit Schuld, auch die Liberalen, da unter dem Ministerium Falk, wo sie die Majorität besaßen, diese Notsache leicht hätte erledigt werden können, wenn ihrerseits darauf gedrungen worden wäre; ob die liberalen Parteien jetzt nochmals den wartenden Lehrerstand im Stiche lassen wollten? Überdies sei die Umformung der Schulverwaltung eine so häkelige Frage, daß man keine Aussicht habe, darüber bald zu einer Verständigung zu gelangen; die liberalen Parteien seien selbst darüber bei weitem nicht einig, ebenso nicht einmal die liberalen Lehrer — wie die Verhandlungen des deutschen Lehrertages über die Schulsynoden gezeigt hätten; wie sollte es nun erst zwischen den verschiedenen Parteien im Landtage zu einer leidlichen Einigung kommen und zwischen Staat und Kirche und zwischen Protestantismus und Katholizismus? Jedenfalls würde eine Reihe von Jahren darüber vergehen, bevor ein gesetzgeberisches Resultat erzielt wäre; und was für eins es sein werde, das lasse sich im Voraus ohnehin nicht wissen. Vielleicht falle es so aus, daß die meisten samt den Lehrern sagen würden, es sei des langen Streitens und Wartens nicht wert. Ob nun die Liberalen um dieses höchst zweifelhaften Ergebnisses willen die Schularbeiter noch länger auf die Verbesserung ihrer Besoldung harren lassen wollten? Ob sie vor den Lehrern und den überlasteten Schulsozietäten die Verantwortung übernehmen wollten, wenn allein durch ihre Schuld die beiden Schulfinanzgesetze jetzt nicht zu stande kämen, über deren Dringlichkeit doch alle Parteien samt der Regierung einig seien?"

„So die Einleitung. Ohne Zweifel werden diese Mahnungen und Vorhaltungen von seiten der Regierung — unterstützt von den Konservativen, vom Centrum und vielleicht sogar von den Sozialdemokraten — selbst auf die Heißsporne unter den Liberalen eine beschwichtigende Wirkung ausüben. Das zunächst Nötige, die erwünschte Stimmung zu bereitwilligem Weiterhandeln, wäre damit erreicht. Wohl mag noch die eine oder andere sauersüße Rede vorfallen, wie das so üblich ist bei einem aufgezwungenen Rückzuge; aber das schadet nicht, im Gegenteil, man redet dann sich selbst vollends in die rechte Stimmung hinein."

„Gesetzt aber auch, der Dringlichkeitsgrund allein wäre noch nicht ganz ausreichend, um die liberalen Parteien davon abzuhalten, ihre Genehmigung der beiden Finanzgesetze von der Vorlage einer neuen

Verwaltungsordnung abhängig zu machen. Was thut's? Meine übrigen Hilfskräfte geben mir doch im Voraus die völlige Gewißheit, daß diese Bedingung nicht gestellt werden wird — weder von vorn herein, noch später, kurz, daß man ohne allen Vorbehalt Ja sagen wird; ob willig oder unwillig, ist mir gleich."

„Die besten dieser weiteren Hilfen, die durchschlagenden, werden mir die liberalen Parteien erfreulicherweise selber liefern. Es sind die Fehler und Schwächen des traditionellen Liberalismus auf dem Schulgebiete: teils Herzfehler, teils Gehirnfehler, teils beides zugleich. Diese Fehler haben mir schon von längst her vorgearbeitet und werden auch jetzt mich wirksamer unterstützen, als die Konservativen und das Centrum es thun könnten. Köstlich, den Liberalismus wider sich selber operieren zu sehen — zum Besten der Bureaukratie!"

„Erster Fehler. — Die liberalen Parteien sind allerdings die einzigen, welche die Reform und Hebung des Volksschulwesens mit in ihr Programm aufgenommen haben. Was in den letzten 150 Jahren auf diesem Gebiete schulregimentlich gebessert worden ist, sei es im Äußern oder im Innern, das ist vornehmlich auf ihre Anregung hin geschehen. Dieses Verdienst muß man ihnen lassen. Und so lange die anderen Parteien zusamt den meisten Geistlichen beider Kirchen bleiben, was sie bis jetzt waren, — so lange kann die Staatsbehörde, wenn sie auf dem Schulgebiete gesetzgeberisch reformieren will, die Hilfe der Liberalen nicht missen. Gleichwohl weiß unser Einer, der hinter die Kulissen schauen kann, nur zu wohl, daß die Liebe der liberalen Parteien zur Volksschule und ihren Lehrern bei weitem nicht so heiß ist, wie sie gern geglaubt haben wollen. Bei einem Teile ist das Interesse an der Volksbildung allerdings echt und darum auch warm. Ein anderer Teil macht wohl mit, aber doch mehr nur schicklichkeitshalber, weil die Sache nun einmal zum liberalen Programm gehört. Ein dritter Teil hat vornehmlich die hohe Politik im Auge und kann sich daher um die niedrige Volksschule nicht viel bekümmern; er findet aber dieses Gebiet einträglich für seine politischen Zwecke: einmal bietet sich hier — Dank allerlei Verschleppungen — mehr als irgendwo anders Gelegenheit, dem gegnerischen Ministerium am Zeuge zu flicken, und sodann können die Lehrer bei den Wahlen gute Dienste leisten. Bei einem vierten Teil — und der dürfte gerade sehr zahlreich sein — besteht die Liebe zur Schule im Grunde in nichts anderem als in der Antipathie gegen die Kirche und die Geistlichkeit; um dieser Antipathie einen guten Schein zu geben und die Lehrer für seine Zwecke dienstwillig zu machen, darum spielt man sich als Schulfreund auf. Wüßten diese „Schulfreunde" das Schulwesen so eingerichtet und regiert, daß die Schuldienerschaft in ihrem antikirchlichen Sinne arbeiten müßte, so würde ihnen an dem persönlichen Befinden der Lehrer wenig gelegen sein. Wehe der Schule, wenn sie von einer Freundschaft leben soll, die bloß auf der Feindschaft gegen einen Dritten beruht! — Was für eine Durchschnittstemperatur der

Schulliebe bei diesem vierfach gemischten Haufen herauskommt, läßt sich unschwer abschätzen. „An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen.“ Seit mehr als 40 Jahren hatten die Liberalen im Landtage Gelegenheit, für die Schulreform zu wirken; zeugen nun ihre Bemühungen dafür, daß sie es mit dieser Reform wirklich sehr eilig gehabt haben? Alle ihre übrigen Programmwünsche sind ausgeführt: Preßfreiheit, Versammlungsfreiheit, Selbstverwaltung der Provinzen, Kreise und Kommunen, mündliches Gerichtsverfahren, das deutsche Reich mit seinen vielerlei Segnungen, Kriegsmarine, Kolonien, wirtschaftliche Reformen mannigfacher Art, soziale Wohlthätigkeitsgesetze u. s. w u. s. w, selbst die freie Kirchenverfassung fehlt nicht. Nur allein auf dem Volksschulgebiete ist bis auf den heutigen Tag kein einziges organisches Gesetz zustande gekommen, — weder eine neue Verwaltungsordnung, noch eine Regelung der Lehrerbesoldung, noch eine Neuregelung der Unterhaltungspflicht, noch eine Schuleinrichtungsordnung, noch eine gesetzliche Lehrordnung. Alles Übrige ging vor; die Volksschulreform mußte warten, mußte bis zu allerletzt warten, muß noch immer warten. Zeugt das von einer sonderlich warmen Liebe für diesen spätgeborenen Kulturträger?“

„Ganz augenscheinlich tritt aber der bezeichnete Herzfehler ans Licht, wenn man an die Periode des Falkschen Ministeriums denkt, wo die liberalen Parteien die entschiedene Majorität besaßen. Selbst in diesen „sieben fruchtbaren“ Jahren ist kein neues Schulgesetz zustande gebracht worden; ja, es kam nicht einmal zur Vorlage eines Entwurfs, und so kann man auch nicht entschuldigend sagen, daß die andern Parteien das gute Werk vereitelt hätten. Eines weiteren Zeugnisses über den wahren Sachverhalt bedarf es also nicht.“

„Und doch liegt noch eins vor, ein solches, was schon für sich allein dem Kundigen genug sagen kann. Die zahlreichen großen und kleinen Schulreden, welche in den langen 43 Jahren im Landtage gehalten worden sind — bei der Etatsberatung oder bei Petitionen und anderen Gelegenheiten — mögen ihren nächsten Zweck erreicht haben, also etwa irgend einen Übelstand aufzudecken, eine vorgekommene Ungehörigkeit der Unterbehörden zu rügen, oder den Minister zu ärgern u. s. w.; aber für die Hauptsache, für die Herbeiführung eines neuen Schulgesetzes, haben sie nichts gewirkt, wie nunmehr offen am Tage liegt. Als bloße Gelegenheitsreden konnten sie auch nichts dafür wirken, auch dann nicht, wenn ihrer noch etliche Hunderte mehr gehalten worden wären. Sollte die Schulgesetzgebung wirklich in Bewegung gesetzt und jede Verschleppung verhindert werden, dann gab es nur einen Weg. Die Liberalen mußten Jahr für Jahr in geschlossenen Kolonnen die Vorlage eines neuen Schulgesetzes beantragen, aber eben in geschlossenen Reihen und unausgesetzt Jahr für Jahr, gleichviel ob ein konservatives oder liberales Ministerium am Ruder war; und falls das nach etlichen Jahren doch keinen Erfolg gehabt hätte, dann mußte ihrerseits selbst die Initiative

ergriffen und ein eigener Entwurf vorgelegt werden, — freilich nicht ein vollständiges Unterrichtsgesetz, sondern lediglich eine neue Schul-Verwaltungsordnung. Dann stand ein greifbares, wenn auch vielleicht verbesserungsbedürftiges Ziel vor den Augen der Nation, und nun waren die politische Presse und die Fachpresse, die Schulfreunde und die Lehrer in den Stand gesetzt, wirksam nachhelfen zu können – durch weitere Aufklärung, durch Verteidigung, durch Werbung und wo nötig, durch Verbesserungsvorschläge. Sollte aber ein solch entschiedenes und geschlossenes Vorwärtsschreiten möglich oder überhaupt denkbar werden, dann gab es dafür wiederum nur einen Weg, eine unerläßliche Vorbedingung: es mußte sich unter den echten Schulfreunden des Landtags Ein Mann finden, den die reine, warme Liebe zum Volke und seiner Schule trieb, diese große Nationalangelegenheit gleichsam zu seiner parlamentarischen Lebensaufgabe zu machen — ähnlich wie einst in England der edle Wilberforce die Emanzipation der Sklaven zu seiner parlamentarischen Aufgabe machte und, trotzdem er anfänglich fast allein stand, doch das schöne Werk schließlich unter dem Jubel aller Menschenfreunde ausführte. Was dieser Schultribun zu thun hatte, zeigte ihm sein englisches Vorbild. Mit Hilfe eines kleinen Generalstabs gleichgesinnter Schulfreunde und Schulmänner mußte er von Jahr zu Jahr in den verschiedenen Provinzen neues Beweismaterial sammeln, namentlich zur Kritik der bestehenden Schulzustände und zur Aufklärung über die zu erstrebenden Reformen; ferner vermittelst anderer freiwilliger Helfer die politische und pädagogische Presse beraten und versorgen, sowie hin und her in Stadt und Land belehrende Vorträge und Besprechungen veranstalten. So von Jahr zu Jahr mit neuem und immer reicherem und immer gediegenerem Material ausgerüstet, und unterstützt von immer zahlreicheren einhelligen Petitionen aus allen Gegenden, würde er dann in jeder Sitzungsperiode seine gute Sache immer wieder von neuem und mit neuen und schlagenderen Gründen vertreten haben, und einem so ausgerüsteten Vorkämpfer würden seine Parteigenossen unzweifelhaft mit Vertrauen und mit freudigem Eifer gefolgt sein. Ein solcher Anwalt der Volksschule hat sich aber bis heute unter den Liberalen nicht gefunden; denn andernfalls würde auch das geschlossene und unausgesetzte Vorwärtsgehen nicht gefehlt haben. Diese große leere Stelle — unter den Personen und im Handeln — bestätigt also nochmals, daß ihnen die Reform der Schulgesetzgebung bei weitem nicht so warm am Herzen liegt, wie sie glauben machen wollen."

„Diese Lauheit und Lässigkeit hat nun nach den verschiedensten Seiten hin Folgewirkungen gehabt, die allesamt dem Vormundschaftssystem zu gute kommen. Hier brauche ich vorab nur die eine festzustellen, daß die Neuregelung der Lehrerbesoldung durch das lange Verschleppen so dringlich geworden ist, daß die Liberalen mir jetzt bei den Finanzgesetzen gern oder ungern zu Willen sein müssen, — müssen. Durch ihre Lauheit haben sie sich selber die Hände gebunden. Das

Beste dabei ist, daß sie das nicht merken; denn andernfalls möchten sie, um ihre Schuld nicht eingestehen zu müssen, möglicherweise durch falsche Scham getrieben werden zu sagen, das Besoldungsgesetz sei doch nicht so dringend, daß es nicht noch die paar Monate bis zur Fertigstellung der dazu gehörigen Verwaltungsordnung warten könnte."

„So viel ist demnach schon allein durch den ersten Grundfehler der liberalen Parteien bereits sicher: sie werden meine beiden Finanzgesetze schleunigst zustande bringen helfen."

„Zweiter Fehler. Dieses Gebrechen, ein Verstandesfehler, hat mir noch besser vorgearbeitet. Dank dem Schulnebel haben die meisten liberalen Politiker samt ihrer Presse bisher nie recht begriffen, welches der Punkt ist, wo mit der Reform der Schulgesetzgebung begonnen werden muß. Man sprach immer im allgemeinen von „einem" neuen Schulgesetze, also dem ganzen. Das umfaßt aber, auch wenn bloß an die Volksschule gedacht wird, mindestens ein Fünffaches:

1. die Verwaltungsordnung (Schulverfassung im engern Sinne);
2. die Vorschriften über die Einrichtung der Schulanstalten;
3. die Vorschriften über die Schularbeit (Lehrordnung);
4. die Regelung der Unterhaltungspflicht;
5. die Regelung der dienstlichen Laufbahn und der Besoldung der Lehrer."

„Für gewöhnlich dachte man jedoch keineswegs bloß an die Volksschule, sondern auch an die verschiedenen höheren Schulen und an die Universitäten zusamt den übrigen Fach- oder Berufsschulen. Kurz, das „Unterrichtsgesetz" in spe sollte mit Einem Male das gesamte Unterrichtswesen reformieren. Der gutgemeinte Gedanke war unpraktisch im höchsten Grade; das hieß nichts anderes, als von vornherein das Zustandekommen erschweren und auf die lange Bank ziehen. Auch bei der Einschränkung auf das Volksschulwesen war das Werk immer noch zu umfangreich, um ein baldiges Gelingen hoffen zu lassen, vollends wenn es zugleich ein möglichst gutes sein sollte. Aber nicht bloß der große Umfang riet, stückweise vorzugehen, sondern auch eine andere, noch wichtigere Erwägung. Bei den Finanzgesetzen z. B. würden auf konservativer Seite vornehmlich nur die großen Gutsbesitzer widerstrebt haben, während unter denjenigen, denen besonders das Interesse der Kirche am Herzen liegt, wahrscheinlich viele schon aus kluger Rücksicht auf die Lehrer die beantragte Reform unterstützt hätten, manche vielleicht sogar recht eifrig. Bei der Reform der Schulverwaltung dagegen würden vornehmlich die Fürsprecher der Geistlichkeitsvormundschaft widerstrebt haben, während unter denjenigen Konservativen, welche kirchliche Interessen und Geistlichkeitsvorrechte wohl zu unterscheiden wissen, mutmaßlich viele zu gewinnen gewesen wären. Nach dem strategischen Grundsatze: „teile und herrsche!" konnte bei dieser Lage der Dinge nicht zweifelhaft sein, was zu thun war. Um die Gegner *zu teilen* und damit zu schwächen, mußte auch das Schulgesetz geteilt

werden. So viel war also klar. Nun die Hauptfrage: wie soll geteilt und mit welchem Stücke muß der Anfang gemacht werden? Da liegt der Schlüssel des ganzen Problems. Hätte man sich diese entscheidende Frage überhaupt vorgelegt, so würde nicht viel Verstand dazu gehört haben, um die richtige Antwort zu finden. Die liberalen Politiker haben sich eben nicht die Mühe gegeben, darüber nachzudenken, und die meisten liberalen Lehrer glücklicherweise auch nicht."

„Was entscheidet nun darüber, an welcher Stelle der richtige Anfang ist, — (d. h. richtig im Sinne des liberalen Reformzieles)? Nicht die Dringlichkeit eines der fünf Stücke; auch nicht, ob es sich leichter als andere durchbringen lasse; auch nicht, ob es für sich selbst besondere Wichtigkeit habe (z. B. die Lehrordnung). Diese Gesichtspunkte, wie berechtigt sie an und für sich sind, führen dennoch allesamt irre, weil sie den Blick von der rechten Stelle ablenken. „Der Feldherr muß das Ganze überschlagen," sagt Wallenstein, also vor allem sein Endziel im Auge halten. Er wird daher auf solche Einzelgewinne, die ihm an der baldigen und sicheren Erreichung des Endzieles hinderlich sind, unbedenklich, ja rücksichtslos verzichten, wie bedeutsam sie an und für sich sein mögen. Das Endziel ist hier: möglichst gutes und möglichst baldiges Gelingen der Schulreform, der ganzen. Da nun feststeht, daß mit einem einzigen der fünf Stücke begonnen werden muß, so wird zunächst die Vorfrage zu stellen sein: ob dieselben vielleicht alle von einander unabhängig sind, also an einem beliebigen Punkte begonnen werden könnte; oder aber: ob sie in einem kausalen Zusammenhange stehen, nämlich so, daß das gute Gelingen der einen Ordnung das gute und baldige Gelingen aller übrigen Ordnungen erleichtere und verbürge. Man braucht sich diese Vorfrage nur zu denken, um sofort zu erkennen, daß das Letztere in der That der Fall ist. Eine der fünf Ordnungen hat eine kausal-fundamentale Bedeutung: es ist die Verwaltungsordnung (Schulverfassung). In dem Maße, als sie gut gelingt, in demselben Maße verbürgt sie ein baldiges und gutes Gelingen der vier übrigen Ordnungen. Ist nämlich die Neuregelung der Schulverwaltung vollzogen (im Sinne des Selbstverwaltungsprinzips), so besteht in jeder Instanz neben dem ausführenden Amte ein mitberatendes Kollegium, in welchem die korporativen Schulinteressenten (Staat, Kirche, Kommune, Schulgemeinde samt dem Lehrerstande) angemessen vertreten sind. Was ist damit gewonnen im Blick auf die Reform der übrigen vier Ordnungen?"

„Zum ersten: jeder Gesetzentwurf für eins dieser Gebiete muß, ehe er an den Landtag gebracht wird, zuvor der Landes-Schulsynode zur Begutachtuug vorgelegt werden, vielleicht vorher auch den Bezirks-Schulsynoden. Hier kann nun alles zur Sprache kommen — mündlich und frei — was einer der Interessenten gebessert wünscht, und bei solcher rundseitigen Beratung steht zu hoffen, daß das Richtige schließlich durchdringt oder wenigstens das pro und contra genügend klar-

gestellt wird. Durch diese Synodalverhandlungen erhält dann der Landtag eine viel reichere und gründlichere Information, als es bei der jetzigen büreaukratischen Behandlungsweise vermittelst der Petitionen und der zerstreuten Presse geschehen kann. So der Gewinn für ein gutes Gelingen."

„Zum andern: Schulbehörde und Landtag werden jetzt nicht mehr so leicht wie bisher die Neuregelung der übrigen vier Stücke verzögern und verschleppen können; denn die Landes-Schulsynode hat auch das Recht, Anträge zu stellen, kann also auch an die rückständigen Gesetzgebungsaufgaben mahnen, dringlich mahnen; und die Provinzial-Schulsynoden wie die unteren Kollegien können die Landes-Schulsynode mahnen; und falls irgendwo der eine oder andere Interessent zu solchem Mahnen nicht geneigt wäre oder es vergäße, so würden dafür andere da sein, die es nicht vergäßen. Das der Gewinn für ein baldiges Gelingen."

„Zum dritten: So lange das jetzige Verwaltungssystem noch besteht, ist diejenige Hilfskraft, welche die liberalen Parteien zur Durchführung der Schulreform am wenigsten entbehren können, an Händen und Füßen gebunden: der Lehrerstand besitzt in schulregimentlicher Hinsicht weder Amtsrechte, noch Standesrechte, noch Vertretungsrechte. An keiner amtlichen Stelle kann er rechtlich mitsprechen und ist somit wie jeder Privatmann auf Petitionieren angewiesen. Doch selbst dieser Weg ist noch verengt: Kollektiv-Eingaben an die Behörden sind den Lehrern verboten. Auch kann die Regierung untersagen, in den Konferenzen über Schulverfassungsfragen zu verhandeln. Eine neue Verwaltungsordnung im Sinne des Selbstverwaltungsprinzips würde dem Lehrerstande alle jene bisher vorenthaltenen Rechte zusprechen müssen. Damit wäre er der Fesseln entledigt und könnte nun mit allen Kräften für die Ausführung der rückständigen Reformen eintreten. Gilt als Ziel beides, ein gutes und zugleich ein baldiges Gelingen des Reformwerks, dann ist unzweifelhaft die Hauptbedingung und der wirksamste Faktor die Freimachung des Lehrerstandes."

„Noch ein vierter Grund weist darauf hin, daß die Verwaltungsordnung die einzig richtige Anfangsstelle der liberalen Schulreform ist. Gesetzt, man nähme umgekehrt zuerst die vier übrigen Ordnungen vor, weil sie anscheinend sich leichter durchbringen lassen, und begänne etwa mit der Besoldungsfrage oder mit der Lehrordnung. Was würde die Folge sein? Vorab fielen natürlich die vorgenannten drei starken Hilfen fort, und so wäre es immerhin sehr fraglich, ob die Ausführung überhaupt gelänge, vollends ob sie bald und gut gelänge. Bei der bekannten Lauheit der liberalen Parteien in der Volksschulsache (und bei der bekannten Kälte der Konservativen) dürfte man getrost sagen: es werde jedenfalls nicht bald gelingen und schwerlich sonderlich gut, — wie das auch die vergangenen Jahrzehnte vor aller *Welt* bewiesen haben. Das die erste Folge, die offenbar schon schlimm

genug wäre. — Nun die zweite, die, wie sich zeigen wird, noch schlimmer ist. Sie betrifft und trifft die zurückgeschobene Verwaltungsordnung. Angenommen, die vier Spezialordnungen seien in der That allesamt zustande gekommen, so gut es hat gelingen wollen. Da es nun vom Verwaltungssystem und seinem Personal abhangen wird, ob die neuen Ordnungen auch wirklich voll und konsequent ausgeführt und in Zukunft, wo es sein müßte, rechtzeitig verbessert werden: so bleibt dieses zurückgeschobene Reformstück — die Verwaltungsordnung — doch immer für sämtliche Interessenten das wichtigste von allen, auch für den Lehrerstand, zumal er erst dadurch zu den lang entbehrten Amts-, Standes- und Vertretungsrechten gelangen kann. Diese bleibende Wichtigkeit will fest im Auge behalten sein. Um nun schließlich auch die Verwaltungsreform durchsetzen zu können, würde es vor allem darauf ankommen, ob man schlagend und unwidersprechlich beweisen kann, daß die büreaukratisch-vormundschaftliche Form des Schulregiments in jedem Betracht unzweckmäßig sei. Woher muß dieses Beweismaterial genommen werden? Offenbar vornehmlich aus den zahlreichen Mängeln und Gebrechen, welche die bisherige Vormundschaftsregierung in den vier Gebieten der Lehrerbesoldung, der Unterhaltungspflicht, der Schuleinrichtung und der Schularbeit so lange Zeit hat bestehen lassen, ohne eine gründliche Besserung anstreben zu wollen. Dieses Beweismaterial, wenn es anno 1848 (oder ein wenig später) aus allen vier Gebieten sorgfältig und übersichtlich zusammengestellt worden wäre, würde wahrhaft erdrückend gewesen sein. Sind dagegen jene vier Angelegenheiten vorweg neugeregelt worden und damit die dort bis dahin vorhandenen Mängel und Gebrechen beseitigt: wo will man dann das Beweismaterial hernehmen, um nunmehr auch dem büreaukratischen Vormundschaftssystem zu Leibe gehen zu können? Es ist für immer verloren; man hat selber es preisgegeben. Überdies werden die Vertreter des Vormundschaftssystems jetzt geradezu den Spieß umkehren und sagen: da jene vier Reformen unter der Leitung der bisherigen Regierung zustande gekommen, so liege darin der Beweis vor, daß diese Regierungsweise in jedem Betracht zweckmäßig sei. Da mögen denn die weisen Reformer zusehen, wie sie ihre verlorene Sache aus dem Brunnen ziehen. Mit der Neuregelung auf jenen vier peripherischen Gebieten beginnen, heißt somit für die Liberalen nichts anderes, als die Waffen, mit denen sie kämpfen müssen, der Reihe nach nicht bloß wegwerfen, sondern dieselben obendrein den Gegnern überliefern."

„Nach den vorliegenden vierfachen Gründen ist also sonnenklar: war es den Liberalen und dem Lehrerstande um ein baldiges und gutes Gelingen des ganzen Reformwerkes zu thun, dann mußte unabweislich mit der Verwaltungsordnung begonnen werden. Geschah dies, so leistete die Zurückschiebung der vier Zweigordnungen den großen Dienst, daß nun in den Mängeln und Gebrechen dieser vier

Gebiete das Beweismaterial vorliegen blieb und zwar in aller Vollständigkeit. War überhaupt ein Gelingen der zentralen Verwaltungsreform zu hoffen, ein baldiges und gutes, dann mußte es am sichersten bei dieser Vollständigkeit der Beweise der Fall sein; aber es war auch nur in dem Maße zu hoffen, als das Beweismaterial vollständig beisammen blieb. — War dann die Verwaltungsreform durchgesetzt, so leistete ihr Voraufgehen den zurückgestellten vier Zweigordnungen den großen Dienst, daß für deren Neuregelung auch jene drei mächtigen Hilfskräfte — Synodalberatungen, Mahnungsberechtigung aller Vertretungskollegien und Vollberechtigung des Lehrerstandes — mobil gemacht wurden. War hier ein baldiges und gutes Gelingen überhaupt möglich, dann mußte es bei der Mitwirkung dieser drei Hilfen am sichersten verbürgt sein; aber jede Minderung dieser Hilfen würde auch eine progressive Minderung im baldigen und guten Gelingen zur Folge haben. Das weist also wiederum auf die Wichtigkeit des richtigen Anfangs zurück."

„Daß den liberalen Politikern auch nur ein einziger jener vier Gründe für den richtigen Anfangsgriff zu Verstand gekommen wäre; ja daß sie bei ihrem Schulfeldzuge sich überhaupt jemals mit solchen strategischen Erwägungen ernstlich abgegeben hätten, — davon ist in ihrem parlamentarischen Auftreten wie in ihrer Presse keine Spur zu entdecken. Es liegt aber überdies ein positiver Beweis vor, daß sie nicht begriffen haben, wo der Schlüssel des Schulreformproblems liegt. Wieder sind es die „sieben reichen" Jahre, die ihn liefern. Unberaten, wie der neue Minister war, und mißberaten durch seine liberalen Freunde, sollte möglichst bald eine Erstlingsreform ausgeführt werden — zum Zeichen, daß eine neue Ära angebrochen sei. Welches der fünf Stücke empfahl sich dazu? Das „möglichst bald" wies darauf hin, daß etwas leicht Ausführbares gewählt werden müsse, und dieses wies auf die Lehrordnung hin, da dieselbe bei der bestehenden büreaukratischen Regierweise auf rein administrativem Wege, ohne Mitwirkung des Landtages, erlassen werden konnte Auch empfahl sich dieser Anfangspunkt um deswillen, weil unter den Lehrern gegen die Stiehlschen Regulative eine große Mißstimmung herrschte, zumal hinsichtlich der Präparanden- und Seminarbildung. So wurden denn die Regulative beseitigt und an ihre Stelle die „Allgem. Bestimmungen" gesetzt. An und für sich war dies ein nützliches Werk, namentlich hinsichtlich der Lehrerbildung und durch Einführung der Mittelschul- und Rektorprüfung. Wäre das Ministerium dabei von dem Gedanken ausgegangen, daß die Verwaltungsreform erst nach 25 bis 30 Jahren an die Reihe kommen könnte, so hätte dieser Erstlingsschritt einen Sinn gehabt; denn war die jetzige Lehrergeneration für ein freiheitliches Verwaltungssystem noch nicht reif, so blieb eben nichts anderes übrig, als sie warten zu lassen. So war es jedoch nicht gemeint, vielmehr sollte die neue Verwaltungsordnung samt den übrigen Teilen des Schulgesetzes sofort in Arbeit genommen werden. So ist

denn das Vorkehren der Lehrordnung ein Beweis, daß das Ministerium den richtigen Anfangspunkt der Schulreform nicht kannte. Und daß dann das ganze Schulgesetz ins Auge gefaßt wurde, ist ein zweiter Beweis dafür. Und daß die liberalen Politiker samt den meisten Lehrern an diesen Maßnahmen in strategischer Hinsicht nichts auszusetzen wußten, vielmehr dieselben hoch priesen, beweist weiter, daß sie ebenfalls die rechte Eingangsthür nicht kannten. Hätte das Ministerium von vorn herein alle Kraft zusammengenommen, um zunächst schleunigst eine freiheitliche Verwaltungsordnung durchzusetzen, so würde dieses Werk mit Hilfe der damaligen Landtagsmajorität mindestens eben so leicht und wahrscheinlich noch leichter gelungen sein als die Einführung der neuen Kirchenordnung, und mit diesem einen wäre alles so gut wie gewonnen gewesen. Der damals begangene strategische Fehler ist den liberalen Politikern und ihrem Lehreranhang auch bis zum heutigen Tage nicht zum Bewußtsein gekommen, obwohl schon der Mißerfolg sie darauf hätte aufmerksam machen können. Allein sie haben sich glücklicherweise niemals ernstlich um die Theorie der Schulverfassung bekümmert, weil sie in ihrer Selbstzuversicht meinen, was zur Schulgesetzreform gehöre, das verstehe sich für einen rechtgläubigen Liberalen von selbst oder sei im liberalen Partei-Katechismus längst ausgemacht. So haben sie denn nicht einmal eine Ahnung davon, daß es dabei auch eine strategische Frage gebe, die vom rechten Anfang des Reformierens handelt, — geschweige, daß sie wissen sollten, was alles für das baldige und gute Gelingen des Ganzen gerade von diesem einzig richtigen Anfang abhängt, und wie viel umgekehrt an der Aussicht auf ein baldiges und gutes Gelingen für immer verloren geht, wenn die rechte Thür verfehlt und mit den peripherischen Teilordnungen begonnen wird. Desto besser für mich."

„Wie die liberalen Parteien durch ihr erstes Gebrechen sich selber die Hände gebunden haben, so daß sie gezwungen sind, die beiden Finanzgesetze gern oder ungern schleunigst zur Erledigung bringen zu helfen, so hat ihr zweites Gebrechen ihnen in vielen Fragen die Augen verbunden, so daß sie dort weder Frage noch Antwort sehen. Hier interessiert mich zunächst die eine Folge, daß sie nicht wissen, wo der Schlüssel des Reformproblems liegt, ja nicht einmal ahnen, daß es eine solche Frage giebt. Mögen sie immerhin im Landtage zur Sprache bringen, daß in meinem Gesetz-Entwurf eine vollständige Verwaltungsordnung fehle: was thut's? Darauf bestehen, daß dieses fehlende Stück noch ergänzt werde, können sie wegen der Dringlichkeit der Besoldungsordnung doch nicht. Des bin ich ohnehin sicher. Nun kommt das Beste. Da sie nicht wissen, wie viele Nachteile und Hemmnisse für das gute und baldige Gelingen ihres ganzen Reformwerkes gerade an dieser Lücke hängen und zwar hinsichtlich aller Teile desselben; so merken sie auch nicht im entferntesten, was für ein strategischer Kunstgriff es ist, daß ich die peripherischen Ordnungen vor der Verwaltungsordnung unter Dach zu bringen suche. Ge-

lungen! die weisen Liberalen sind in meinem Garn. — Zu allem Überfluß kommt mir auch noch ihr drittes Gebrechen zu Hilfe."

„Drittes Gebrechen. Dieses ist nicht wie das vorhin beleuchtete ein bloßes Nichtwissen, sondern ein positiver Irrtum; überdies gesellt sich hier zu dem Verstandesfehler noch ein neuer Herzfehler. Diese Verdoppelung deutet schon im Voraus auf Folgewirkungen schlimmster Art hin. Zwar leiden nicht alle Liberalen an diesem Übel, aber doch die übergroße Mehrzahl, so wie die Mehrzahl der liberalistischen Lehrer. Diese Majorität beherrscht das Feld, wenigstens bisher; sie wird also auch die Verantwortung für die schlimmen Folgen hinsichtlich der Schulgesetzreform zu tragen haben."

„Die Verirrung besteht in einer bis zum Fanatismus gesteigerten Vernarrtheit in die Simultanschul-Idee. Diese Idee gilt bei ihren Anhängern für die Quintessenz aller politisch-pädagogischen Weisheit, und der Glaube an die Wunderkraft der Misch-Schule, wäre es auch ein bloßer Köhlerglaube, für das sicherste Zeichen eines hellen, erleuchteten Kopfes, und das Nichtglauben für ein sicheres Zeichen großer Borniertheit. Daß dies alles sich gerade umgekehrt verhält, fällt ihnen im Traume nicht ein. Denn da von seiten der theologischen Gegner der Simultanschule durchweg so geredet wird, daß jene dadurch in ihrer Ansicht mehr bestärkt als gestört werden, so nehmen sie einfach an, daß es keine andern Gegengründe geben könne und wenn sie ja einmal von weitem hören, es gäbe auch pädagogische und freiheitlich-gesinnte Gegner, dann denken sie, dieselben würden doch wohl nur die gewöhnlichen theologischen Gründe vorbringen, und halten es darum für überflüssig, genauer zuzuhören. Den Simultanisten kommt es eben so schwer an, ihren Katechismus zu revidieren, als den Konservativen und Theologen."

„Die Simultanschul-Idee ist keineswegs vom modernen Liberalismus aus eigenem Nachdenken original erzeugt, sondern gehört vielmehr zu seinen ererbten Traditionen. Wie so manche andere traditionell-liberale Begriffe (z. B. von der sog. „parlamentarischen Regierung" und ähnliche), hat man auch diesen gut rechtgläubig konserviert, ohne ihn im Lichte der Gegenwart schärfer zu prüfen. Die Simultanschul-Idee stammt aus der Zeit unserer Großväter und Urgroßväter. Damals war dieser Gedanke in der That das Kennzeichen eines denkenden Kopfes, d. i. eines Kopfes, der die Dinge nahm, wie sie zu jener Zeit wirklich waren, nicht wie er sich dieselben aus irgend einem Gelüst ausmalte. Auf protestantischer wie auf katholischer Seite war das Bewußtsein der konfessionellen Besonderung verloren gegangen und zwar nicht bloß unter den gebildeten Laien, sondern bis in die höchsten Stellen der Kirchenleitung hinauf. Die Union der beiden protestantischen Konfessionen stand bereits in sicherer Aussicht, ist auch später in Preußen und anderwärts verwirklicht worden. An eine Konföderation der evangel. und kathol. Kirche konnte man zwar um der unteren Volksklassen willen vor der Hand noch nicht denken; aber eine Ver-

schmelzung der Schulen, wenn sie im Einverständnis mit den beiden Kirchen geschähe, schien dagegen recht wohl ausführbar. Das wäre dann ein guter Anfang gewesen, und das Weitere würde, wie man hoffte, nur eine Frage der Zeit sein. Nach Lage der Dinge war somit die Simultanschul-Idee damals etwas ganz Naturwüchsiges, nicht von der Politik künstlich ersonnen. Sie war ferner gutartig, ohne Hintergedanken; denn an ein Aufzwingen der gemischten Schule dachte man nicht, vielmehr sollte alles freiwillig vor sich gehen, und man rechnete auf das Einverständnis der Kirchenleitung. Auch stellte sich diese Schulform nicht zu der Pädagogik in offenen Widerspruch, denn der Religionsunterricht sollte nicht in die Ecke geschoben werden, sondern im Mittelpunkt des Lehrplans stehen; aber er sollte ein gemeinsamer, ein sog. allgemeiner sein, und das sollten die Kirchenbehörden ermöglichen. Das war die Simultanschul-Idee unserer Großväter und Urgroßväter."

„Seitdem sind bekanntlich beide Kirchen innerlich lebendiger geworden, und in demselben Maße ist auch das Bewußtsein der konfessionellen Besonderung erwacht. Die Lage der Dinge hat sich also wesentlich geändert. Den Geistlichen und Kirchenobern liegt kein Gedanke ferner als der, das Simultanisieren zu unterstützen, geschweige einen sog. allgemeinen Religionsunterricht gut zu heißen, und die Laien, denen die religiöse Belebung nicht fremd geblieben ist, denken ebenso. Die simultanistischen Liberalen kehren sich jedoch an diese Veränderung der Sachlage nicht; anstatt aus der Geschichte etwas zu lernen, glauben sie es dem Liberalismus schuldig zu sein, die alte Idee mit konservativer Hartnäckigkeit festzuhalten. Indem sie nun hoffen, ihren Lieblingswunsch doch noch durchführen zu können, hat sich die Simultanschul-Idee unter ihren Händen in jeder Beziehung verschlechtert."

„Zum ersten ist sie nicht mehr gutartig, sondern entschieden bösartig; denn wo ihre Anhänger die Majorität haben, da wollen sie der Minorität die Misch-Schule mit Gewalt aufzwingen; man führt die Gewissensfreiheit im Munde und übt doch unverfroren Gewissenszwang, und das soll erlaubt sein, wenn es im Namen der „Aufklärung" geschieht. Da kommt der Herzfehler zum Vorschein."

„Sie ist ferner dreimal unpädagogisch: denn während nach richtiger Pädagogik der Religionsunterricht im Mittelpunkt stehen muß, wird derselbe hier abseits gestellt, isoliert; während die Erziehung Einigkeit der Faktoren fordert, ist bei der Simultanschule alles gespalten: die Schulgemeinde, das Lehrerkollegium und der Unterricht; und endlich: indem der Religionsunterricht streng konfessionell erteilt wird, der übrige Unterricht aber antikonfessionell ist, so pflanzt man absichtlich einen Zwiespalt in die Kinderseele hinein."

„Die Simultanschule will ferner kirchenreformatorisch wirken; wohl, das mag wünschenswert sein, aber wie geschieht es? Um mit den Kirchen offen anzubinden, wie weiland die echten Reformatoren

thaten, dazu sind diese modernen Reformer zu feige, und so schicken sie denn die Kinder vor, damit diese später den Kampf aufnehmen. Und was ist eigentlich diese reformatorische Lehranstalt? Angeblich eine interkonfessionelle Schule, aber, wie jeder Kundige weiß, ist es eine maskierte Konfessionsschule, die Schule der „Aufklärungs-" Konfession; denn wenn sie das nicht sein soll, warum ist sie dann da? Feigheit! die Kinder dabei wagen! hinter eine Maske sich verstecken! Da tritt abermals der Herzfehler zu Tage."

„Die Simultanschul-Idee soll auch staatsmännische Weisheit sein. Ist es denn etwa staatsmännisch, vor den realen, thatsächlichen Verhältnissen die Augen zu verschließen und dann sich weis zu machen, sie wären nicht da? Doktrinarismus mag das sein, nämlich erzschlechter, aber keine Weisheit. Oder soll es etwa staatsmännisch heißen, eine Institution zu vertreten, die mit jenen vorgenannten Charakterzügen behaftet ist — intolerant, unpädagogisch, maskiert — mit Charakterzügen, die zu vertreten jeder Ehrenmann im Privatleben sich schämen würde? Ob in Staaten wie Belgien, Österreich, Frankreich, Italien u. s. w., wo die Protestanten eine verschwindende Minderheit bilden und die das Volksleben beherrschende Kirche grundsätzlich keine Gewissensfreiheit anerkennt, ob es da zulässig ist, diese Intoleranz mit ihren eigenen Waffen zu bekämpfen, also der intoleranten Kirche eine intolerante Schule gegenüberzustellen, mögen die dortigen Liberalen mit ihrem eigenen Gewissen ausmachen. Jedenfalls haben dann die ohnehin eingeengten Protestanten am meisten unter dieser Verzweifelungskur zu leiden; und ohne Zweifel würde es ehrenhafter, mutiger und wirksamer sein, wenn diese Liberalen allesamt aus der intoleranten Kirche austräten und zu den Altkatholiken oder den Protestanten übergingen oder eine eigene Religionsgemeinschaft bildeten. Wir haben es aber mit Preußen zu thun, mit einem Staate, der auf dem Boden protestantischer Gewissensfreiheit und protestantischer Bildung groß und mächtig geworden ist. Was hier im staatlich geleiteten Schulwesen oder innerhalb der evangelischen Kirche hinsichtlich der völligen Durchführung der prinzipiell anerkannten Gewissensfreiheit noch fehlen mag, das ließe sich unschwer auch noch erreichen, wenn es mit ehrlichen Mitteln und ohne tendenziöse Hintergedanken erstrebt würde. Will man aber in diesem Staate, welcher die einzige vollkräftige Schutzmacht des Protestantismus ist und zwar nicht bloß in Europa, sondern auf dem ganzen Erdenrund, die protestantische Schularbeit simultanistisch knebeln, um damit auch die katholischen Schulen in gleicher Weise knebeln zu können, so würde dadurch gerade die katholische Kirche aus naheliegenden Gründen verhältnismäßig wenig geschädigt werden, die protestantische hingegen recht schwer. Ein solch experimentierendes Unterwühlen des Erziehungsfundamentes, auf welchem dieser Staat und seine protestantische Kirche ruht, — bloß zum Zweck der Bekämpfung des Ultramontanismus, dem der Liberalismus mit *seinen* geistigen Mitteln sich nicht gewachsen fühlt, — das wäre,

auch abgesehen von der vorbewiesenen dreifachen Verwerflichkeit des Mittels, angesichts der Bedeutung des preußischen Staates als einziger Schutzmacht des Protestantismus nicht nur nicht staatsmännisch, sondern leichtsinnig, thöricht und frevelhaft, beides gegen den Staat und gegen die Reformationskirche. So sieht es mit der politischen Weisheit der Simultanschul-Idee aus."

„Endlich: was ist die Simultanschul-Idee vom Standpunkte des Liberalismus selbst, nämlich insofern derselbe als eifrigster Vertreter einer freiheitlichen Schulverfassungsreform gelten will? Ist sie diesem Hauptzwecke förderlich oder hinderlich? Das würde augenscheinlich für ihn die allerwichtigste, die entscheidende Frage sein. Die vorgenannten schimpflichen Charakterzüge, welche der Simultanschule an und für sich anhaften, sind — bloß als Verstandesfehler betrachtet — fast geringfügig im Vergleich zu der lächerlichen Kopflosigkeit, die hier zum Vorschein kommt. Es ist für die Anhänger des bestehenden Vormundschaftssystems ordentlich erbaulich, sich diese Thorheit zu vergegenwärtigen."

„Wenn die liberalen Parteien, wie sie in ihrem Programm vorgaben, mit wirklichem Ernst ein freiheitliches Schulgesetz anstreben wollten und zwar mit warmer Liebe zur Volksschule und ihren Lehrern; wenn sie ferner begriffen hatten, daß dann vor allem eine richtige Verwaltungsordnung ins Auge zu fassen sei; und wenn sie endlich die verschiedenen ganzen und halben Gegner dieser Verwaltungsreform so wie deren Bedenken und mutmaßlichen Einwürfe genau kannten — was nach Moltke ein Hauptaugenmerk des Strategen sein muß —: wie hätten sie dann ihre Reformaufgabe strategisch angreifen müssen? Offenbar so, daß sie sich bemühten, diese vereinte Gegnerschaft, die konservativen Politiker und die Geistlichkeit der beiden Kirchen, zu spalten und dann diejenigen darunter, welche in ihrer Weise ebenfalls der Schule Bestes suchen, so wie die noch Unentschiedenen oder Unkundigen für das Selbstverwaltungsprinzip zu gewinnen. Unmöglich war das ganz und gar nicht: einmal stehen die protestantischen Konservativen und Geistlichen diesem Prinzip durchweg weit näher als die katholischen, und am Niederrhein sind sogar manche protestantische Geistlichen dem Selbstverwaltungssystem auf dem Schulgebiet entschieden zugethan; sodann konnte darauf hingewiesen werden, daß in den mitberatenden Kollegien aller Instanzen auch die Kirchen vollberechtigt vertreten sein würden. Es galt also, die zu befürwortende Verwaltungsordnung durchaus rein zu halten von allen fremden, tendenziösen Beimischungen, mithin dieselbe offen und ehrlich als das darzustellen, was sie in Wahrheit ist und sein will, damit sie sich überall frei ins Gesicht sehen lassen darf, und jeder anerkennen muß, daß sie nichts anderes als das Wohl der Schule im Auge habe; und sodann den Gegnern und Bedenklichen gegenüber diejenigen Seiten hell ins Licht zu rücken, welche auch ihnen sich empfehlen können. Nötigenfalls durfte man sogar bereitwillig mancherlei Konzessionen

machen, wenn es dadurch ermöglicht wurde, die Hauptsache durchzusetzen."

„Was haben nun die liberalen Parteien in dieser Richtung gethan? Von alledem, was geschehen mußte, um die Gegner und Bedenklichen günstig zu stimmen, haben sie nichts gethan. Um es zu können, hätten sie freilich auch mit der Theorie der Schulverfassung vertrauter sein müssen; und um es für nötig zu finden, hätten sie weniger selbstzuversichtlich sein müssen. Doch dieser Unterlassungsfehler, wie teuer er der Schule und ihren Lehrern zu stehen kommt, erscheint fast klein im Vergleich zu der Thorheit, die sie durch ihr positives Thun begingen. Ihre Vernarrtheit in die Simultanschul-Idee hat ihnen diesen Streich gespielt. Indem sie nämlich so laut wie möglich die Misch-Schule als ihr Ideal ausposaunten, so war damit aller Welt kund gethan, daß die von ihnen empfohlene Verwaltungsreform vor allen Dingen dazu helfen sollte, jenes Schulideal zu verwirklichen. Hätte die Verwaltungsreform bei den Gegnern und Unentschiedenen schlimmer verdächtigt werden können, als es hier von ihren Freunden geschah? Die Empfehlung der Misch-Schule war gleichsam ein Uriasbrief, den man dem befürworteten Selbstverwaltungsprinzip als Vorwort beifügte. Die Gegner wußten nun genug. Hatten sie der Verwaltungsreform schon ohnehin bedenklich gegenüber gestanden, so konnten sie jetzt nicht mehr zweifeln, daß dieselbe in den Händen der Liberalen ein für die Konfessionsschule höchst gefährliches Werk sei, dem man mit allen Kräften widerstreben müsse. Anstatt die Gegner zu beschwichtigen und so viel als thunlich zu gewinnen, hatten es also die Simultanisten in ihrer Selbstverblendung fertig gebracht, dieselben auf der ganzen Linie wachzumachen und wider die projektierte Schulverwaltungsreform in die Waffen zu rufen."

„Doch dieses Aufwecken und Verstärken der Gegner ist erst die eine Hälfte der Erschwernisse, welche diese weisen Liberalen durch ihren Simultanisiereifer dem Hauptreformwerk schufen: die andere, noch weit schlimmere besteht darin, daß sie dadurch zugleich eine tiefgehende Spaltung unter den Freunden dieser Reform hervorriefen und somit sich selber positiv schwächten. Denn wenn die neue Verwaltungsordnung dazu helfen sollte, die Misch-Schule durchzusetzen; und wenn man diese Ordnung, die doch versprochenermaßen nichts anderes als die ehrliche Ausführung des Selbstregierungsprinzips sein durfte, derart tendenziös verfälschen und verunstalten wollte, daß sie gleichsam von selbst auf das Simultanisieren hinarbeitete: dann konnten diejenigen Freunde dieses Prinzips, welche aus moralischen, pädagogischen und anderen Gründen das Simultanisieren schon an und für sich entschieden bekämpfen mußten, nicht mehr mitgehen; und das nicht bloß, sondern durch die darin liegende strategische Widersinnigkeit sahen sie sich überdies den Gegnern gegenüber lahm gelegt und entwaffnet."

„Das waren also erstlich alle diejenigen Schulreformfreunde, denen jeder Gewissenszwang ein Greuel ist, vollends wenn derselbe heuch-

lerisch die Gewissensfreiheit im Munde führt. Ferner alle diejenigen, welche mit der Pädagogik zu gut vertraut sind, um sich die drei schlimmen pädagogischen Gebrechen der Meng-Schule für Tugenden aufreden zu lassen. Ferner alle diejenigen, welche mit sämtlichen freiheitlich Gesinnten eine stetig fortgehende Reformation der Kirchen für geboten und für dringend nötig halten, aber zu diesem Zwecke nie und nimmer die Schleichwege der Feigheit und Maskierung billigen werden. Endlich alle diejenigen, welche dem Staate nicht etwa bloß das Recht zuerkennen, sondern es ihm vielmehr geradezu zur Pflicht machen, jede Religionsgemeinschaft, welche die Gewissensfreiheit grundsätzlich oder praktisch verwirft, unter strenge Kuratel zu stellen, aber aus demselbigen Grunde bei einem Staate, welcher die einzige noch übrig gebliebene vollkräftige Schutzmacht des Protestantismus ist, das simulianistische Unterminieren seines historischen Erziehungsfundaments für das Gegenteil der Staatsklugheit, für frevelhaften Leichtsinn ansehen müssen. — Alle diese entschiedenen Freunde einer freiheitlichen Schulverwaltung — und es sind gerade die, welche sich um die gründliche Erforschung des Schulverfassungsproblems am ernstlichsten bemüht hatten und darum auch zum Verfechten am besten gerüstet waren — sie sahen sich durch den strategischen Unverstand der Simultanschul-Schwärmer die Hände gebunden und zum Nichtsthun verurteilt. Denn was konnten sie noch Nutzbares thun? Die Gegner für das Selbstverwaltungsprinzip günstiger zu stimmen oder die Unentschiedenen dafür zu gewinnen, das war jetzt, nachdem jene Schwärmer dasselbe in den übeln Ruf der Simultanisiersucht gebracht hatten, völlig aussichtslos und zwar nicht bloß in der Gegenwart, sondern wer weiß auf wie lange Zeit. Wollten sie ihre Hände wieder frei machen und das Selbstverwaltungsprinzip von dem schlimmen Verdacht reinigen, so mußten sie zuvor ihre Waffen gegen ihre verirrten Verbündeten kehren und dieselben von ihrem Wahn abzubringen suchen. Das haben sie auch redlich und möglichst schonend, vielleicht zu schonend, gethan; natürlich vergeblich, denn wo hätten jemals Fanatiker auf Vernunftgründe gehört?"

„So hatten die simultanistischen Eiferer mit eigener Hand der Schulgesetzreform Hindernisse auf Hindernisse geschaffen:

1. das Selbstverwaltungsprinzip war unverschuldet in den bösen Ruf gebracht, daß sein letzter, geheimer Zweck die Aufzwingung der intoleranten, unpädagogischen, maskierten „Aufklärungs"-Konfessionsschule sei;
2. die Gegner, schon ohnehin diesem Prinzip abgeneigt, hatten jetzt einen neuen Grund für ihr Widerstreben und standen rundum auf der Wacht;
3. die entschiedensten und bestgerüsteten Freunde der Schulgesetzreform sahen sich hinsichtlich dieser Hauptsache wehrlos gemacht; und wo sie doch versuchten, den scheu gewordenen Gegnern das Selbstverwaltungsprinzip objektiv richtig vorzu-

stellen oder die Simultanisten von ihrem Irrwahn abzubringen, da schenkte man ihnen auf beiden Seiten nicht einmal Gehör."

„War das Reformwerk schon ohnehin schwierig genug gewesen, jetzt war es zu einem heillos verwirrten Knoten geworden."

„Gesetzt einmal, jemand erzähle einem richtigen Simultanschul-Liberalen folgende komische Geschichte. Ein Handwerksmann wollte einen starken Nagel in einen Holzpfosten schlagen. Da er die Hilfe eines Bohrers verschmähte und das Holz sehr hart war, so mußte er sich natürlich auf einige Mühe gefaßt machen. Indem er sich anschickt, ans Werk zu gehen, blitzt in seinem hellen Kopfe ein Einfall auf. Er denkt nämlich: wenn der Nagel glücklich eingetrieben wäre und derselbe dann an seiner Spitze einen Widerhaken hätte, so würde er so fest sitzen, daß keine menschliche Kraft ihn herauszubringen vermöchte. Flugs nimmt er den Nagel, klopft dessen spitzes Ende zu einem Haken um und giebt sich nun tapfer ans Einschlagen. Aber wie er auch hämmert und hämmert, und wie heftig er auf das reaktionäre Widerstreben des Holzes schimpft, es will alles nichts helfen; er kommt über den Anfang nicht hinaus. Indessen, verzagen ist seine Sache nicht; die interessante Idee war doch auch gar zu schön, wie sollte sie da nicht fest im Kopfe sitzen? Wenn daher nicht jemand sich gefunden hat, der ihm diesen Nagel aus dem Gehirn zu ziehen verstand, so mag der Mann am Ende heute noch am Hämmern sein."

„Ohne Zweifel würde der simultanistische Zuhörer sofort sagen, eine solche Borniertheit könne nicht vorkommen, es müßte denn im Irrenhause sein. Der Erzähler würde ihm dagegen erwidern müssen: gewiß, bei denjenigen Leuten, welche beruflich mit Hammer, Holz und Nägeln zu thun haben, kann etwas Derartiges nicht passieren. Doch die Geschichte ist thatsächlich vorgekommen und zwar nicht im Irrenhause. Du und Deine simultanistischen Parteigenossen, ihr habt diese einzigartige Borniertheit vor aller Welt zur Schau getragen und zwar bereits mehr als vier Jahrzehnte lang. Seit 1848 bemühtet ihr euch, eine Reform der Schulverfassung durchzusetzen. Wie ihr wußtet, war das Werk schon an sich recht schwierig. Aber an diesen gegebenen Schwierigkeiten schienet ihr noch nicht genug zu haben, ihr schufet euch selbst noch neue hinzu. Denn anstatt den Widerstand möglichst zu vermindern, anstatt das spitze Ende vorzukehren, d. i. das, was jedem Unbefangenen als zweckmäßig erwiesen werden konnte, — statt dessen proklamiertet ihr von vorn herein und immer wieder, euer letztes Ziel sei die kirchenunterwühlende Simultanschule, und riefet dadurch nicht nur die alten Gegner zu doppelt energischem Widerstreben auf, sondern erwecktet euch noch neue Gegner dazu, selbst aus den Reihen der entschiedensten Reformfreunde. Was hieß das anders, als das spitze Ende der Sache mit eigener Hand in einen Widerhaken umwandeln? Ganz besonders kam eure Kopflosigkeit zutage, als unter dem Ministerium Falk die liberalen Parteien die Gesetzgebung in der Hand hatten. Anstatt jetzt so schnell wie möglich das Hauptstück des Schulgesetzes,

die Verwaltungsordnung vorzunehmen, habt ihr die kostbare Zeit und eure Kräfte im Simultanisieren und im „Kulturkampf" vergeudet, und — wie es bei solcher Strategie vorauszusehen war — dort wie hier jämmerlich Fiasko gemacht. „Daß Glück ihm günstig sei, was hilft's dem Stöffel? Denn regnet's Brei, fehlt ihm der Löffel." Nun habt ihr die Bescherung. Trotz alles Wünschens und Petitionierens, Drängens und „Hämmerns" kommt die Schulgesetzreform nicht vom Fleck, vollends nicht ihr zentraler Teil, der die Rechte des Lehrerstandes bringen müßte. Nach mehr als vier Jahrzehnten steht ihr noch immer am Anfang. Erreicht ist nichts; obendrein viel verloren, zum Teil unwiederbringlich für absehbare Zeit. Ihr und der getäuschte Lehrerstand steht mit langen Gesichtern einander gegenüber; der letztere wird es im Verfolg wohl noch bitterer fühlen müssen. Trotz alledem kommt ihr nicht zur Einsicht. Ihr scheltet tapfer auf die Reaktion; aber es fällt euch nicht ein, mit euch selber ins Gericht zu gehen, obwohl euer Unverstand allein die Schuld trägt. So lange die Welt steht, ist für eine gute und hervorragend wichtige Sache niemals von einer Partei mit so lächerlicher Kopflosigkeit gekämpft worden, als es der simultanistische Liberalismus in der Schulverfassungsfrage gethan hat."

„Ob jene Parabel samt ihrer Moral diesem Simultanschul-Schwärmer und seinen Gesinnungsgenossen die Augen öffnen würde, ist bei dem üblichen Unfehlbarkeits-Bewußtsein dieser Leute sehr zweifelhaft. Desto besser für mich. Ich werde mich wohl hüten, ihnen den Star zu stechen. Der Simultanschulwahn hat für meinen Zweck, für die Erhaltung des Vormundschaftssystems, mehr gearbeitet, als die konservativen Parteien beim besten Willen hätten thun können. Eine so hochgradige Borniertheit verspricht offenbar noch weitere gute Dienste, wenn sie geschickt benutzt wird. Vergegenwärtige ich mir zu dem Ende die Gesamtlage der Dinge."

„Die drei Gebrechen der liberalen Parteien liegen in aller Nacktheit vor Augen; ebenso die zahlreichen, für mich so günstigen Folgewirkungen. Offenbar stehen diese drei Grundschäden in einem gewissen ursachlichen Zusammenhange. Aus der Lauheit und Halbherzigkeit des Interesses an der Volksschule, verbunden mit dem ererbten Glauben, daß „liberal" heißen und „gescheit" sein durchaus identische Begriffe wären, schreibt es sich vornehmlich her, daß die Liberalen sich um die Schulverfassungsfrage so wenig bekümmert haben; die daher stammende mangelhafte Einsicht in das Schulverfassungsproblem, besonders in die alles überragende Wichtigkeit der Verwaltungsordnung, hat dann wieder dazu beigetragen, daß ihnen die strategische Albernheit der Simultanschulschwärmerei gar nicht zum Bewußtsein gekommen ist. Das alles mußte nun natürlich rückwirkend wieder die Folge haben, daß sie in ihrer Lauigkeit und in ihrem Glauben an die angeborene Gescheitheit festgehalten wurden; und diese Befestigung des ersten Grundfehlers mußte dann auch wieder

die beiden andern Gebrechen steigern. So bilden die drei Gebrechen einen vitiösen Zirkel, der die Herzen und Köpfe immer mehr mit seinen Banden umstrickte. Doch das Genauere dieses ursachlichen Zusammenhanges mögen die Liberalen selber sich klar machen, wenn ihnen einmal die Augen aufgehen; ich als praktischer Staatsmann kann mir an dem genügen lassen, was in den Thatsachen offen vorliegt."

„Schon allein das erste Gebrechen macht mich sicher — wie sich oben zeigte — daß die Liberalen meine beiden Finanzgesetze (mit ihren Zuthaten) ohne Umstände genehmigen müssen, und dadurch mir helfen werden, die wichtige Verwaltungsordnung auf die lange Bank zu schieben, wo dieselbe unzweifelhaft für lange Zeit Ruhe haben wird. Das zweite Gebrechen giebt mir dann — wie sich ebenfalls zeigte — zweifache Sicherheit, und das dritte obendrein sogar dreifache."

„Die Hauptsache wäre somit im Reinen."

„Doch darf ich mich damit noch nicht zufrieden geben. Ich muß Nägel mit Köpfen machen. Ein wichtiger Punkt meines strategischen Plans ist noch rückständig. Er betrifft die in etlichen Gegenden von altersher bestehenden Schulgemeinden. Die echte, vollberechtigte Schulgemeinde ist eine durch und durch freiheitliche Institution und steht darum zum Vormundschaftssystem Zug für Zug im entschiedensten Gegensatze. Überdies findet jeder der vier Interessenten irgend etwas an ihr, was gerade ihn anziehen muß; insbesondere gilt dies für die bisher Bevormundeten, vollends für den Lehrerstand. In der That enthält die unscheinbare Schulgemeinde in nuce das ganze Selbstverwaltungssystem und bringt dasselbe im Kleinen deutlich zur Anschauung — für den, der Augen zum Sehen hat. Ihr Fortbestehen, sei es auch nur in etlichen wenigen Landschaften, birgt daher für die Ruhe der Schulvormundschaft eine stete Gefahr. Daß der zünftige Liberalismus in Folge seiner drei Gebrechen die zahlreichen freiheitlichen Charakterzüge dieser Institution bisher nicht hat sehen können, und daß die Konservativen alles Freiheitliche scheuen, kann mich für die Zukunft nicht beruhigen; denn wenn die Schulgemeinden irgendwo am Leben bleiben und anschaulich vor Augen stehen, so ist zu befürchten, daß den helleren Köpfen unter den liberalen Schulfreunden und Lehrern doch endlich der Blick aufgeht. Geschähe das aber, dann wären die Tage des Vormundschaftssystems gezählt."

„Besinne ich mich jetzt auf die zu ergreifenden Gegenmaßnahmen. Da das Bedrohliche in den freiheitlichen und etlichen andern empfehlenden Eigenschaften der Schulgemeinde liegt, so wird es zuvor nötig sein, mir dieselben genau zu merken, damit ich keine Fehlgriffe begehe und die Gefahr ja nicht zu gering anschlage."

„Wer sich auf Verwaltungsgeschäfte versteht, kann nicht umhin, die Schulgemeinde als eine entschieden zweckmäßige Einrichtung zu bezeichnen, da es viele administrative Obliegenheiten giebt, die nur in der Nähe der Arbeitsstätte richtig besorgt werden können. An und *für sich*, als bloße Lokal-Institution gedacht, würde die Schulgemeinde

auch dem Vormundschaftssystem nicht anstößig sein; ja, ohne den Lokal-Schulvorstand käme die Schulbehörde hinsichtlich mancher Verwaltungsaufgaben in Verlegenheit. So hat man denn auch da, wo die Schulgemeinde herkömmlich bestand, dieselbe bisher ruhig bestehen lassen. Allein die augenfällige Zweckmäßigkeit könnte leichtlich auch auf die freiheitlichen Eigenschaften aufmerksam machen. Darin liegt eine Gefahr."

„Nun die freiheitlichen Charakterzüge."

„Erstlich ist die Schulgemeinde der einzige Weg, um im öffentlichen Erziehungswesen das Familienrecht zur Geltung und zur Bethätigung zu bringen. Daß beim Vormundschaftssystem und sogar beim Selbstverwaltungssystem, wofern dieses auf der Kommune sich aufbaut, die Familie in Schulsachen unmündig bleibt, merkt das große Publikum nicht. Der eigentümliche Gang der Schulgeschichte, von der kirchlichen Vormundschaft zur staatlichen, hat diese Lücke trefflich verhüllt; der Schulnebel und die Gleichgültigkeit aller politischen Parteien hinsichtlich der Theorie der Schulverfassung haben das Übrige gethan. Selbst bei den Staatsrechtslehrern vermißt man eine Untersuchung darüber, wie das Familienrecht im öffentlichen Schulwesen zur Anerkennung und Bethätigung gebracht werden könne. An der echten Schulgemeinde, wo sie leibhaftig vor den Augen steht, kann diese Frage von jedem, der über soziale Rechtsverhältnisse denken gelernt hat, deutlich herausgelesen werden und die einzig richtige Antwort dazu."

„Zum andern zeigt die Schulgemeinde den einzig möglichen Weg, um die Gewissensfreiheit auf dem Schulgebiete vollaus durchführen und sichern zu können. Auch das ist dem großen Publikum verborgen geblieben — aus denselbigen Ursachen wie beim vorigen Punkte. Freilich hat dabei mitgewirkt, daß den sämtlichen politischen Parteien im Grunde die Gewissensfreiheit nicht sehr am Herzen liegt; man spricht wohl von dieser Freiheit, wünscht sie aber eigentlich nur für die eigene Partei oder Kirche. Das Vormundschaftssystem und das auf der Kommune sich aufbauende Selbstverwaltungssystem, welches ebenfalls die Familie in Unmündigkeit erhält, können zwar, wenn sie guten Willens sind, die Gewissensfreiheit gewähren, können sie aber als Vormünder auch jeder Zeit wieder entziehen. Bei der Schulgemeinde ist dieselbe nicht bloß gewährt, sondern für immer verbürgt; denn das Familienrecht schließt auch die Gewissensfreiheit ein. Wer Schulgemeinde sagt, der sagt: Familienrecht; und wer Familienrecht sagt, der sagt auch: Gewissensfreiheit."

„Zum dritten ist die Schulgemeinde der einzig richtige Anfang des Selbstverwaltungssystems auf dem Schulgebiete. Ihre Organisation zeigt zugleich, wie stilgerecht fortgebaut werden müßte, wenn alle interessierten Lebensgemeinschaften (Staat, Kirche u. s. w.) zu ihrem Recht kommen sollen. Für die, welche sehen können, würde

die beiden andern Gebrechen steigern. So bilden die drei Gebrechen einen vitiösen Zirkel, der die Herzen und Köpfe immer mehr mit seinen Banden umstrickte. Doch das Genauere dieses ursachlichen Zusammenhanges mögen die Liberalen selber sich klar machen, wenn ihnen einmal die Augen aufgehen; ich als praktischer Staatsmann kann mir an dem genügen lassen, was in den Thatsachen offen vorliegt."

„Schon allein das erste Gebrechen macht mich sicher — wie sich oben zeigte — daß die Liberalen meine beiden Finanzgesetze (mit ihren Zuthaten) ohne Umstände genehmigen müssen, und dadurch mir helfen werden, die wichtige Verwaltungsordnung auf die lange Bank zu schieben, wo dieselbe unzweifelhaft für lange Zeit Ruhe haben wird. Das zweite Gebrechen giebt mir dann — wie sich ebenfalls zeigte — zweifache Sicherheit, und das dritte obendrein sogar dreifache."

„Die Hauptsache wäre somit im Reinen."

„Doch darf ich mich damit noch nicht zufrieden geben. Ich muß Nägel mit Köpfen machen. Ein wichtiger Punkt meines strategischen Plans ist noch rückständig. Er betrifft die in etlichen Gegenden von altersher bestehenden Schulgemeinden. Die echte, vollberechtigte Schulgemeinde ist eine durch und durch freiheitliche Institution und steht darum zum Vormundschaftssystem Zug für Zug im entschiedensten Gegensatze. Überdies findet jeder der vier Interessenten irgend etwas an ihr, was gerade ihn anziehen muß; insbesondere gilt dies für die bisher Bevormundeten, vollends für den Lehrerstand. In der That enthält die unscheinbare Schulgemeinde in nuce das ganze Selbstverwaltungssystem und bringt dasselbe im Kleinen deutlich zur Anschauung — für den, der Augen zum Sehen hat. Ihr Fortbestehen, sei es auch nur in etlichen wenigen Landschaften, birgt daher für die Ruhe der Schulvormundschaft eine stete Gefahr. Daß der zünftige Liberalismus in Folge seiner drei Gebrechen die zahlreichen freiheitlichen Charakterzüge dieser Institution bisher nicht hat sehen können, und daß die Konservativen alles Freiheitliche scheuen, kann mich für die Zukunft nicht beruhigen; denn wenn die Schulgemeinden irgendwo am Leben bleiben und anschaulich vor Augen stehen, so ist zu befürchten, daß den helleren Köpfen unter den liberalen Schulfreunden und Lehrern doch endlich der Blick aufgeht. Geschähe das aber, dann wären die Tage des Vormundschaftssystems gezählt."

„Besinne ich mich jetzt auf die zu ergreifenden Gegenmaßnahmen. Da das Bedrohliche in den freiheitlichen und etlichen andern empfehlenden Eigenschaften der Schulgemeinde liegt, so wird es zuvor nötig sein, mir dieselben genau zu merken, damit ich keine Fehlgriffe begehe und die Gefahr ja nicht zu gering anschlage."

„Wer sich auf Verwaltungsgeschäfte versteht, kann nicht umhin, die Schulgemeinde als eine entschieden zweckmäßige Einrichtung zu bezeichnen, da es viele administrative Obliegenheiten giebt, die nur in der Nähe der Arbeitsstätte richtig besorgt werden können. An und *für sich*, als bloße Lokal-Institution gedacht, würde die Schulgemeinde

auch dem Vormundschaftssystem nicht anstößig sein; ja, ohne den Lokal-Schulvorstand käme die Schulbehörde hinsichtlich mancher Verwaltungsaufgaben in Verlegenheit. So hat man denn auch da, wo die Schulgemeinde herkömmlich bestand, dieselbe bisher ruhig bestehen lassen. Allein die augenfällige Zweckmäßigkeit könnte leichtlich auch auf die freiheitlichen Eigenschaften aufmerksam machen. Darin liegt eine Gefahr."

„Nun die freiheitlichen Charakterzüge."

„Erstlich ist die Schulgemeinde der einzige Weg, um im öffentlichen Erziehungswesen das Familienrecht zur Geltung und zur Bethätigung zu bringen. Daß beim Vormundschaftssystem und sogar beim Selbstverwaltungssystem, wofern dieses auf der Kommune sich aufbaut, die Familie in Schulsachen unmündig bleibt, merkt das große Publikum nicht. Der eigentümliche Gang der Schulgeschichte, von der kirchlichen Vormundschaft zur staatlichen, hat diese Lücke trefflich verhüllt; der Schulnebel und die Gleichgültigkeit aller politischen Parteien hinsichtlich der Theorie der Schulverfassung haben das Übrige gethan. Selbst bei den Staatsrechtslehrern vermißt man eine Untersuchung darüber, wie das Familienrecht im öffentlichen Schulwesen zur Anerkennung und Bethätigung gebracht werden könne. An der echten Schulgemeinde, wo sie leibhaftig vor den Augen steht, kann diese Frage von jedem, der über soziale Rechtsverhältnisse denken gelernt hat, deutlich herausgelesen werden und die einzig richtige Antwort dazu."

„Zum andern zeigt die Schulgemeinde den einzig möglichen Weg, um die Gewissensfreiheit auf dem Schulgebiete vollaus durchführen und sichern zu können. Auch das ist dem großen Publikum verborgen geblieben — aus denselbigen Ursachen wie beim vorigen Punkte. Freilich hat dabei mitgewirkt, daß den sämtlichen politischen Parteien im Grunde die Gewissensfreiheit nicht sehr am Herzen liegt; man spricht wohl von dieser Freiheit, wünscht sie aber eigentlich nur für die eigene Partei oder Kirche. Das Vormundschaftssystem und das auf der Kommune sich aufbauende Selbstverwaltungssystem, welches ebenfalls die Familie in Unmündigkeit erhält, können zwar, wenn sie guten Willens sind, die Gewissensfreiheit gewähren, können sie aber als Vormünder auch jeder Zeit wieder entziehen. Bei der Schulgemeinde ist dieselbe nicht bloß gewährt, sondern für immer verbürgt; denn das Familienrecht schließt auch die Gewissensfreiheit ein. Wer Schulgemeinde sagt, der sagt: Familienrecht; und wer Familienrecht sagt, der sagt auch: Gewissensfreiheit."

„Zum dritten ist die Schulgemeinde der einzig richtige Anfang des Selbstverwaltungssystems auf dem Schulgebiete. Ihre Organisation zeigt zugleich, wie stilgerecht fortgebaut werden müßte, wenn alle interessierten Lebensgemeinschaften (Staat, Kirche u. s. w.) zu ihrem Recht kommen sollen. Für die, welche sehen können, würde

also dieser Anfang ein beständiger Mahner zur Fortführung des Baues sein."

„Zum vierten ist das Schulgemeinde- oder Familienprinzip der einzige Weg, um der Pädagogik zur Freiheit zu verhelfen. Das Interesse des Staates, der Kirche und der Kommune richtet sich immer nur auf eine besondere Seite der Schulaufgabe; darum sind sie eben nur Teil-Interessenten. Der Standpunkt der Familie umfaßt dagegen die Gesamtaufgabe der Schule; darum ist sie Voll-Interessent. Daraus folgt, daß der Familie bei der Schulverwaltung nicht bloß in dem Sinne eine Stimme gebührt wie jedem der drei Teil-Interessenten, sondern vielmehr die erste Stimme. Daß darin ein neuer Grund für die unbedingte Notwendigkeit der Schulgemeinde liegt, geht mich hier nicht weiter an, da dies nach dem Familienprinzip ohnehin feststeht. Hier handelt es sich um den andern daran hängenden Gedanken, der die Freiheit der Pädagogik fordert. Im Blick auf die Gesamtaufgabe der Schule, wie die Pädagogik dieselbe faßt, kann der Standpunkt jedes der Teil-Interessenten nur ein einseitiger heißen. Gewönne nun einer derselben einen überwiegenden Einfluß im Schulregiment, so könnte es geschehen, daß er sein einseitiges Interesse in den Vordergrund stellte, — also der eine die Ausrüstung für das politische Leben, der andere die für das kirchliche und der dritte die für das wirtschaftliche. Das hieße dann, der Schule würde etwas zugemutet, was sie vom pädagogischen Standpunkte eigentlich nicht thun dürfte. Mit andern Worten: die Pädagogik wäre nicht mehr frei, sondern einem fremden, unpädagogischen Zwecke dienstbar. Allein auch dann, wenn die drei Teil-Interessenten sich gegenseitig im Schach hielten, so daß keiner von ihnen seine Anforderungen übermäßig ausdehnen könnte: so erschöpft doch ihr vereinigter Standpunkt noch keineswegs die Gesamtaufgabe der Schule; es bliebe daher immer noch fraglich, ob man die übrigen pädagogischen Gesichtspunkte und Aufgaben (z. B. die so wichtige Sorge für die Selbstthätigkeit des Schülers, die formale Durcharbeitung des Lehrstoffes, die Berücksichtigung der Individualität u. s. w.) zu ihrem Rechte kommen lassen wollte. Überdies bliebe auch möglich, daß die drei Teil-Interessenten unter gegenseitiger Bewilligung ihre partiellen Lehrforderungen allesamt über das richtige Maß steigerten: da wäre dann die Pädagogik dreimal gebunden, und bezüglich der übrigen, der formalen Gesichtspunkte würde sie durch jenes materiale Übermaß obendrein von selbst unfrei. Endlich noch kommt hinzu, daß die Schule unter der alleinigen Oberherrschaft der Teil-Interessenten stets in Gefahr steht, in die Kämpfe der politischen, religiösen und wirtschaftlich-sozialen Parteien hineingezogen zu werden, wie sie das in der bisherigen Geschichte auch reichlich hat fühlen müssen. — Zwar könnte der Lehrerstand — NB. falls er zum Mitsprechen zugelassen wäre, was er aber nicht ist — in allen diesen Fällen als technischer Vertreter der Pädagogik seine Bedenken *vorbringen*; allein die Lehrer sind nicht Schulherren, sondern Ange-

stellte, und wenn ihre Gründe nicht überzeugen, so haben sie dienstschuldig auszuführen, was ihnen aufgegeben wird. Wie soll es nun ermöglicht werden, daß das Schulamt nur das auszuführen braucht, was pädagogisch richtig ist, und ferner alles zur Ausführung bringen darf, was die Pädagogik fordert? Mit andern Worten: wie läßt sich der Pädagogik die Freiheit verschaffen, um zum Segen aller Interessenten mit ihrem vollen Wissen dienen zu können? Dadurch, daß der Lehrerstand zum Mitsprechen berechtigt wäre, würde diese Freiheit noch nicht vollaus gegeben sein, da derselbe als technischer Berater nur Gründe vorbringen, nicht aber als wirklicher Interessent Forderungen stellen darf, mit denen die übrigen Interessenten sich abfinden müssen. Soll nun die Pädagogik dennoch frei werden, so frei, als es überhaupt möglich ist, so muß sie mit Interessenten-Recht zu Wort kommen und kraft dieses Rechts Forderungen geltend machen können; d. h. also, es müßte ein Interessent da sein, der auf seinem Standpunkte die ganze Schulaufgabe ins Auge zu fassen hat. Ein solcher Interessent ist wirklich da — wofern die drei Teil-Interessenten nicht durch ihre Übermacht die Schulvormundschaft an sich reißen und ihn, den Schwachen, als unmündig bei Seite schieben —: es ist eben der Voll-Interessent, dem auch die erste Stimme gebührt, die Familie. Im Familienrecht liegt also die Freiheit der Pädagogik und des Schulamtes. Mit jenem Recht ist auch diese Freiheit gegeben; ohne jenes Recht ist dieselbe schlechterdings nicht zu haben."

„Der fünfte freiheitliche Charakterzug der Schulgemeinde ist die einfache Konsequenz des vierten: er betrifft die Rechte des Lehrerstandes. Käme die Familie in der Schulverwaltung zu ihrem vollen Rechte, nämlich im Sinne der vorgenannten vier Grundsätze, so würden ihre Vertreter unzweifelhaft im eigenen Interesse sofort darauf dringen, daß auch die Lehrer zu den ihnen gebührenden Standes-, Amts- und Vertretungsrechten gelangten, und bei den guten Gründen, die ihnen zugebote ständen, würden sie es ohne Frage auch bald durchsetzen. Wäre das geschehen, so fände der Lehrerstand in den Beratungs-Kollegien aller Instanzen Einen Interessenten, der beruflich genau dasselbe zu vertreten hat, was er als Techniker vertritt, nämlich die pädagogische Gesamtaufgabe der Schule. Lehrerstand und Familie, wofern sie ihren Beruf verstehen, sind demnach natürliche Verbündete, während die drei Teilinteressenten, weil ihre Interessen auseinandergehen, gespalten sind. Überdies ist jeder dieser Letzteren dem Verdacht ausgesetzt, daß sein Blick einseitig sei, während jene Beiden die Mutmaßung für sich haben, daß sie nicht so leicht einseitig urteilen. Noch mehr. Der Vertreter des Schulamtes, wofern er des gewiß ist, daß seine Ansicht guten pädagogischen Grund hat, kann dann bei vielen Fragen nicht bloß als Techniker reden, sondern zugleich sich darauf berufen, daß er auch im Sinne des Familienstandpunktes spreche, wodurch also sein Votum doppeltes Gewicht erhält. Das würde selbst in dem Falle gelten, wenn der zufällige Vertreter der

Familie abweichender Meinung wäre; stimmen aber beide überein, so sind sie den gespaltenen Teil-Interessenten gegenüber, trotz deren Dreizahl, entschieden im Vorteil. Das Familienprinzip verschafft somit der Pädagogik und ihren technischen Vertretern in einem Maße freien Raum und Einfluß, wie es sich auf keinem andern Wege ermöglichen läßt. Es wird in einem Interessenkreise des öffentlichen Lebens wohl selten vorkommen, daß zwei Faktoren so kongruente Interessen haben und so auf einander angewiesen sind, wie es bei der Familie und dem Schulamte der Fall ist. Daß der Lehrerstand bisher nicht zu seinen beruflichen Rechten gelangen konnte, rührte eben daher, daß die Familie selber unmündig war, und unter den drei vormundschaftlichen Teil-Interessenten sich kein Fürsprecher fand, wenigstens kein warmer. Die Lehrer, welche bei dem bisherigen Gange der Dinge voraussichtlich noch lange unmündig bleiben, würden darum für das Interesse der Pädagogik und des Schulamtes nicht besser haben sorgen können als dadurch, daß sie mit allen Kräften für das Familienprinzip eingetreten wären, was ebenfalls keinen Fürsprecher finden kann. Zum Glück für das Vormundschaftssystem hat die Mehrzahl der Lehrer dies bisher nicht gethan, weil man den Zusammenhang zwischen Familienrecht und Freiheit der Pädagogik nicht begriff. Hätten sie es gethan, von Anfang an, und so eifrig, wie sie pro domo gesprochen, geschrieben und petitioniert haben, so würde wahrscheinlich die freiheitliche Verwaltungsreform längst ausgeführt sein, und die andern vier Ordnungen des Schulgesetzes dazu. — Der vierte und fünfte freiheitliche Charakterzug der Schulgemeinde-Idee — Freiheit der Pädagogik und Vollberechtigung des Schulamtes — sind demnach von hervorragender Wichtigkeit und für das büreaukratische Regierungssystem äußerst bedrohlich. Die Gefahr steigert sich noch durch zwei Umstände. Einmal dadurch, daß die sämtlichen Schulinteressenten, wenn sie ihr eigenes Bestes recht verständen, eigentlich den unverkürzten Volldienst der pädagogischen Wissenschaft nur wünschen könnten, ja wünschen müßten. Zum andern dadurch, daß auf dem liberalen Parteiprogramm das Desiderium „Freiheit der Wissenschaft“ so zu sagen oben an steht. An diesem Punkte könnte den Liberalen daher leichtlich der Blick aufgehen, daß die unscheinbare Schulgemeinde sogar mit ihrem heißesten Herzenswunsche in engem Zusammenhange steht. Glücklicherweise denken sie aber dabei an die Wissenschaft der Pädagogik am allerwenigsten, obwohl deren Freiheit die Vorbedingung zu der Freiheit der übrigen ist. Und ob sie auch jeweilig einmal daran dächten, so geht es ihnen bei diesem Herzenswunsche genau wie den meisten Lehrern mit dem ihrigen: man hat irgend ein schönes Ideal im Auge, aber man weiß nicht, wo der Schlüssel zu seiner Verwirklichung liegt, weil der von den Vätern ererbte Reformkatechismus nichts darüber sagt.“

„Welch eine Perspektive von Umgestaltungen eröffnen die fünf freiheitlichen Grundsätze der Schulgemeinde! Etwas Bedrohlicheres als

dieses kleine Wesen mit seinem schlichten Namen kann es für das Vormundschaftssystem nicht geben. Wollen wir Vormünder hinfort ruhig schlafen, dann muß die Schulgemeinde den Leuten aus dem Gesicht und damit aus dem Sinn geschafft werden und zwar möglichst bald."

„Nun das Wie der Ausführung. Zwei allgemeine Vorsichtsbedingungen sind durch die Umstände klar gewiesen."

„Damit Unberufene nicht merken, daß etwas Wichtiges vorgehe, muß es stille, ohne viel Redens geschehen."

„Und damit es glücke, muß der gesetzgeberische Akt, der die Schulgemeinde still verschwinden machen soll, sich lediglich als eine Schenkung darstellen, als die Verleihung eines wertvollen Stückes Selbstverwaltung Ist so der Akt mit dem Glorienschein einer Freiheitserweiterung geschmückt, dann wird nicht leicht jemand auf den Gedanken kommen, daß noch eine andere Absicht mit im Spiele sei."

„Das Hauptmittel zur stillen Beseitigung der Schulgemeinde läuft mir durch die Neuregelung der Schulunterhaltungspflicht von selber in die Hände. Nach dem vorzulegenden Schulunterhaltungsgesetz soll hinfort überall die bürgerliche Gemeinde der Träger der Schullasten sein, da die landrechtlichen Schulsozietäten dazu nicht ausreichen. Damit sind alle Parteien einverstanden. Das ist also für mich fester Boden."

„Nun weiter. Im Bereich des preußischen Landrechts gilt dieser Grundsatz der Schulunterhaltung in allen größeren und kleineren Städten schon längst. Hier ist dann die Schulverwaltung so gegeordnet, daß die sämtlichen Schulangelegenheiten dieser Instanz, einschließlich der Lehrerwahlen, durch die städtische Behörde mit Hilfe einer sog. Schuldeputation direkt vom Rathause aus geleitet werden. Schulgemeinden giebt es demnach in diesen Städten nicht. Ob daneben für die einzelnen Schulen behufs der näheren Aufsicht sog. Schulvorsteher bestellt sind oder nicht, ist unwesentlich, da diese Schulvorstände als bloße Hilfsorgane keine selbständigen Rechte besitzen. Auch in den allermeisten übrigen Städten besteht diese Art der kommunalen Schulverwaltung; die Ausnahmen finden sich nur in denjenigen wenigen Gegenden, wo in Stadt und Land echte Schulgemeinden herkömmlich sind. Jene Form der Schulverwaltung könnte daher füglich die „städtische" heißen. Das Charakteristische dieser städtischen Schulordnung liegt nun aber nicht darin, daß die Kommune die Schullasten trägt — denn das kann auch da geschehen, wo echte Schulgemeinden bestehen, wie z. B. der Regierungsbezirk Düsseldorf zeigt —; das Charakteristische liegt vielmehr in der Form der Verwaltung, nämlich darin, daß keine Schulgemeinden geduldet werden. Das will sagen: die Kommune betrachtet in Schulsachen die Familie als unmündig, und sich selbst als deren Vormund; und so nimmt sie außer ihren eigenen Schulrechten auch die Rechte der Familie für sich in Anspruch. Diese städtische Schulordnung ist somit das getreue Nachbild des staatlichen

Vormundschaftssystems. Wie die Staatsregierung die höhern Instanzen und das Ganze vormundschaftlich und zentralistisch verwaltet, so die Stadtbehörde die beiden untern Instanzen vormundschaftlich und zentralistisch vom Rathause aus. In allen jenen Städten gilt dieses ihr altgewohntes Vormundschaftssystem in den Augen aller liberalen Biedermänner als das Muster der kommunalen Selbstverwaltung auf dem Schulgebiet, — dank der Verblendung des zünftigen Liberalismus. Und die landrechtlichen Schulsozietäten — mit Ausnahme der wenigen, welche zugleich die Rechte echter Schulgemeinden besitzen — können in der That nicht anders als mit Neid auf die Städte blicken, da sie die schweren Schullasten allein tragen müssen, während ihnen doch die wichtigsten Rechte vorenthalten sind."

„Diese in den Städten eingelebte und von der Landbevölkerung beneidete Schulverwaltungsweise, — das ist's, was ich für meinen Zweck brauche. Damit ist mir der Weg nicht bloß gewiesen, sondern obendrein im voraus aufs beste gebahnt. Mit diesem Ideal kommunaler „Selbstverwaltung" in Schulsachen soll mein Gesetzentwurf nunmehr das ganze Land beschenken. Würde der Gesetzentwurf angenommen, so wäre mein Ziel bis aufs letzte Pünktchen erreicht: Die Schulgemeinde wäre verschwunden, ohne daß meinerseits ein Wörtchen wider dieselbe geredet zu werden brauchte."

„Vergegenwärtige ich mir noch kurz die Aussichten für die Annahme dieses Teiles des Gesetzentwurfs."

„Die wenigen Landschaften abgerechnet, wo echte Schulgemeinden, verbunden mit kommunaler Schulunterhaltung, bestehen, sind die Aussichten rundum so günstig wie möglich. Die Lage der Dinge, die Kurzsichtigkeit beider Parteien, die Vorgeschichte, die meisten Lehrerpetitionen, kurz, alles ist zu meinen Gunsten. — Die Städte, diese Vorgänger in allem Kulturfortschritt, finden in meinem Gesetzentwurf genau ihre altgewohnte, vielgerühmte und beneidete städtische Schulordnung wieder; und wenn sie ihr eigenes bisheriges Thun nicht verleugnen wollen, so müssen sie meinem Gesetzentwurf das Zeugnis geben, daß er in der Kommunalinstanz entschieden dem Selbstverwaltungsprinzip huldiget. — Die Landbevölkerung, welche unter dem Druck der Schullasten seufzt und doch die wichtigsten Schulrechte vermißt, — sie sieht sich durch meinen Gesetzentwurf nicht nur mit einer merklichen Erleichterung der Schulkosten beschenkt, sondern auch mit allen den Schulrechten, welche die Städte besitzen, und wird daher dieses Angebot freudig willkommen heißen. Daß eine neue Gesetzesvorlage auf eine so einmütige Befriedigung in Stadt und Land rechnen kann, ist wohl selten dagewesen."

„Ferner kommt mir zu gute, daß man fast überall gewohnt ist zu schließen: wenn die Kommune Träger der Schullasten sei, so müsse sie in ihrem Bereiche auch Träger aller Schulrechte sein. Der eine oder andere mag zwar die Übergabe aller Schulrechte an die Kommune bedenklich finden; allein er weiß sich gegen jenen Schluß nicht zu

wehren; und da die Übertragung der Schullasten an die bürgerliche Gemeinde doch einmal notwendig und um der Lehrerbesoldung willen dringlich ist, so glaubt er, sich in die unvermeidliche Konsequenz schicken zu müssen. Jene Ansicht enthält nun freilich einen recht groben Irrtum. Wäre der Schluß vom Träger der Lasten auf den Träger der Rechte richtig, und fände man es dann für zweckmäßig — wie ja auch zuweilen vorgeschlagen worden ist — die Schullasten einem noch größeren Verbande zu übertragen, etwa dem Kreise oder der Provinz, so würden alle Schulrechte auf den betreffenden größeren Verband übergehen, und somit die unteren Instanzen sämtlich rechtlos werden; und wenn der Staat allein die Schulen unterhielte, so würde von Selbstverwaltung in Schulsachen überhaupt nichts mehr übrig bleiben Ob man dann vielleicht einsehen würde, daß jener Schluß irrig ist? — Aus dem Tragen der Schullasten kann nur folgen, daß der Träger auf diejenigen Rechte Anspruch hat, welche sich auf die Verwendung der Gelder beziehen. Nichts weiter. Alle übrigen Schulrechte verbleiben dem, dem sie aus inneren, moralischen Gründen gebühren. Auch die Kommune, gleichviel ob sie die sämtlichen Schullasten trägt oder nicht, besitzt solche inneren Schulrechte; sie folgen aus dem Interesse, was die bürgerliche Gemeinde an den Schulen ihres Bereiches hat. Bei der praktischen Ausübung dieser Eigenrechte treten aber auch die übrigen Schulinteressenten — Familie, Kirche, Staat — in Konkurrenz; die Kommune gilt dann nur als Mitinteressent. Darum ist im Vorstande der echten Schulgemeinde auch die Kommune vertreten, wie umgekehrt bei der Schulverwaltung der Kommunalinstanz auch die Schulgemeinden angemessen vertreten sein müßten. So der wahre Sachverhalt. In den Motiven zu meinem Gesetzentwurf werde ich beim Träger der Schullasten nur von „äußeren" Rechten reden; das läßt sich verantworten. Daß ich jenen Trugschluß, der alle Rechte meint, ausdrücklich korrigieren soll, kann niemand von mir verlangen. Wollte ich es doch thun, so hieße das, meine Karten offenlegen: man würde dann auf die Spur kommen, daß die von mir vorgeschlagene kommunale Schulordnung keineswegs dem Selbstverwaltungsprinzip entspricht, sondern im Gegenteil hinsichtlich der Familienrechte die vormundschaftliche Verwaltung erhalten will. So lasse ich denn den falschen Schluß, den andere zu verantworten haben, ruhig laufen und für mich arbeiten."

„Ganz besonders schätzenswert aber ist die Begünstigung, welche ich der bisherigen Schulgeschichte verdanke. In ganz Alt- und Neupreußen (mit Ausnahme der wenigen Schulgemeinde-Distrikte) ist die Bevölkerung in Stadt und Land so vortrefflich für meinen Plan präpariert, daß ich es nicht besser wünschen kann. Staat und Kirche und Städte haben, trotz ihrer sonstigen Divergenzen, wie in Einem Geiste dafür gearbeitet. Allüberall auf diesem weiten Gebiete ist die Familie im öffentlichen Schulwesen unmündig und in diese Bevormundung förmlich eingewöhnt. In den Städten hat die hergebrachte zen-

tralisierte Rathaus-Schulleitung dieses Eingewöhnen besorgt — unter dem schönen Namen und Schein der Selbstverwaltung; auf dem Lande hat es die staatliche Bureaukratie im Bunde mit der Geistlichkeit gethan — im Namen des Staates und der Kirche. Die Gewöhnung ist auch so gut gelungen, daß diese Unfreiheit auch nicht einmal mehr empfunden wird. Man weiß nicht anders. Das gilt von allen Familien ohne Unterschied, gleichviel ob vornehm oder gering, ob gebildet oder ungebildet, ob liberal oder konservativ. Nie kommt in diesen Kreisen jemand auf den Gedanken, daß es bei der Schulverwaltung auch Familienrechte gebe. So braucht denn auch niemand sich mit der Frage zu quälen, welche Einrichtung nötig sei, damit diese Familienrechte zur Bethätigung gelangen können. Wie sollte da die Schulgemeinde vermißt werden? Ihr Begriff liegt diesem an Bevormundung gewöhnten Denken so fern als möglich und vielleicht noch ferner als vor Erlaß der neuen Kirchenordnung der Begriff der echten Kirchengemeinde. Wird ja einmal der Name „Schulgemeinde“ gehört oder gebraucht, so denkt man nur an die landrechtlichen Schulsozietäten; obwohl jedermann wissen kann, daß dieselben nicht da sind, um den Familien zu ihren Rechten, zur Mündigkeit zu verhelfen, sondern bloß um der Schulunterhaltung willen. Daß dies alles sich wirklich so verhält, daß die offen vorliegende Rechtlosigkeit der Eltern in Schulsachen nirgends gefühlt wird, selbst nicht einmal bei den Gebildeten, geht aufs evidenteste daraus hervor, daß aus allen diesen Gegenden meines Wissens niemals um Errichtung echter Schulgemeinden petitioniert worden ist. — In jüngster Zeit, infolge des Streites über Gymnasial- und Realschulbildung, scheint freilich den Interessenten der höhern Schulen ihre Bevormundung allmählich merkbar und unbehaglich zu werden. Es wird aber wohl noch eine geraume Weile dauern, bis man begreift, wie die Sache angegriffen werden müßte, zumal die Lehrer der höhern Schulen ihrerseits durchweg der bureaukratischen Regierweise mehr zugethan sind als dem Familien- und Selbstverwaltungsprinzip. Gesetzt aber auch, im höhern Schulwesen kämpfe über kurz oder lang das Selbstverwaltungssystem sich durch, so dürfte selbst dann noch viel Zeit vergehen, bis diese Reformbewegung auf das Volksschulgebiet sich fortpflanzt. Der Antrieb könnte ja doch nur von den höhern Ständen ausgehen; diese aber denken zunächst bloß an die Schulen ihrer eigenen Kinder. Das eigentliche Volksschul-Publikum würde von den Verwaltungsreformen, die beim höhern Schulwesen eintreten möchten, nichts erfahren und darum nach wie vor die Bevormundung sich ruhig gefallen lassen, zumal die meisten Volksschullehrer dieser Gegenden gerade so denken wie ihre Kollegen an den höhern Schulen und darum nach wie vor sich keine Mühe geben werden, ihre Schulinteressenten über die Familienrechte aufzuklären. Kurzum, wie die Kirche dem Volksschulwesen in der Verwaltungsreform zuvorgekommen ist, so wird ihm jedenfalls auch das *höhere* Schulwesen noch zuvorkommen. Es geht das alles natürlich

zu. Das Volksschul=Publikum war und ist unberaten; und die Mehrzahl der Volksschullehrer hat es nicht anders gewollt."

„Für meinen Plan, durch Übertragung der gesamten örtlichen Schulverwaltung an die Kommune die Schulgemeinde aus der Welt zu schaffen, ist also rundum alles günstig. Die vielbelobte „Muster=Schulordnung" der Städte verleiht meinem Vorschlage den Glorienschein der Selbstverwaltung; der geläufige Schluß vom Träger der Schullasten auf den Träger der Schulrechte giebt ihm das Ansehen logischer Notwendigkeit; die jahrhunderte lange Gewöhnung der Bevölkerung an Unmündigkeit der Familie hält den Blick für wahre Freiheit im Schulwesen gefangen und läßt somit den Wunsch nach echten Schulgemeinden nicht aufkommen; und die Abneigung der meisten Lehrer gegen das Familienprinzip wird nach wie vor mächtig dazu beitragen, daß das alles auf lange Zeit so bleibt. Wie könnte unter so günstigen Umständen das Gelingen noch zweifelhaft sein? Vivat stultitia!"

„Es erübrigt jetzt noch, für die Verhandlungen im Landtage das Nötige zu überlegen. Die Entscheidung wird in den Fraktionsversammlungen und in der Unterrichtskommission vor sich gehen. Wie die verschiedenen Parteien sich dabei benehmen und was sie zur Sprache bringen werden, läßt sich im voraus ziemlich genau erraten. Diese Besprechung brauche ich auch nicht zu scheuen, da nach Lage der Umstände und nach der Gesamtstellung der Parteien das Endresultat doch nur in meinem Sinne ausfallen kann. Gleichwohl ist aus mancherlei Gründen wünschenswert, daß alles möglichst glatt und friedlich verlaufe, namentlich auch um der Schulgemeinde=Distrikte willen, die ohne Zweifel recht angelegentlich um Erhaltung der Schulgemeinde petitionieren werden. Es thut mir leid, daß diese Landschaften die ihnen liebgewordene Einrichtung, die an und für sich auch wohl geduldet werden könnte, zum Opfer bringen müssen; allein das Gesamtinteresse des Staates fordert nun einmal dieses Opfer. — Bezüglich der Liberalen und der Konservativen braucht meine Sorge vornehmlich sich bloß darauf zu richten, jede Partei bei ihrem eigenen Programm festzuhalten; im vorliegenden Falle dienen mir ihre Fehler und Schwächen noch mehr als ihre Tugenden. Es bleibt demnach nur zu ermitteln, ob bei der einen oder der andern Fraktion durch vertrauliche Belehrung noch etwas nachzuhelfen sein möchte. (Das Centrum bedarf einer separaten Behandlung.) Vergegenwärtige ich mir zu dem Ende die Stellung jeder Partei zur Schulgemeindefrage, und was demgemäß meinerseits etwa zu thun wäre."

„Die Liberalen. Sie werden in der Schulgemeindefrage meine willigsten und treuesten Helfer sein. Ich rechne auf jenen Herzfehler, der sie auch zu der Simultanisier=Schwärmerei verleitet hat. Offenbar sind sie auf dem religiösen Gebiete nicht recht bewandert: gern und viel an den Kirchen kritisierend, zeigen sie sich doch im Neuschaffen unfähig und im Kämpfen ungeschickt. Ersteres

ist u. a. bei den „Lichtfreunden", beim Protestantenverein und ähnlichen Bestrebungen deutlich an den Tag gekommen; letzteres im jüngsten „Kulturkampfe" wider den Ultramontanismus. Dort wurde nichts Positives von belang zustande gebracht; und hier war das Endresultat, daß der Gegner mit viel größerer Stärke aus dem Kampfe hervorging, während die mutigen Angreifer jetzt die Ohren hängen lassen und nicht gern vom Kulturkampfe reden hören. Ob nun dieses Manko des bisherigen Liberalismus einen tieferen Grund hat, brauche ich nicht zu untersuchen; ich halte mich an das Besehbare, Thatsächliche, daß die derzeitigen Liberalen sich auf die Behandlung religiöser Dinge nicht verstehen; ungerechnet, daß es in ihrer Mitte auch kirchlich Indifferente giebt, und wieder andere, welche in dem Rufe stehen, kirchen- und religionsfeindlich zu sein. Die ernster Gesinnten, welche in den leitenden Kreisen ohne Zweifel die Mehrzahl bilden, sind allerdings für diese Ausartungen nicht verantwortlich; allein diese letzteren Elemente sind nun einmal da, und ihr Einfluß hilft den Gesamtcharakter der Partei bestimmen. Um diesen Durchschnittscharakter, wie er sich in den besehbaren Thaten der Partei offenbart, handelt es sich hier; nicht um das, was rechts und links besser oder schlimmer sein mag. Gewiß tragen die Fehler der Orthodoxie beider christlichen Konfessionen an dieser Verstimmung und Kälte der Liberalen gegen alles Kirchliche mit Schuld; allein vollaus entschuldigt sind sie darum doch nicht, denn diese Mißstimmung hat jedenfalls auch irgend eine originale Quelle."

„Diese schiefe Stellung zur Kirche ist den Liberalen verhängnisvoll geworden. Sie wünschen ein freiheitlich geleitetes Schulwesen. Dieweil aber ihr Denken darüber vornehmlich durch ihre Kirchenfurcht beherrscht war, so verleitete dies dazu, es mit diesem Problem recht leicht zu nehmen, nämlich dasselbe im wesentlichen für gelöst zu halten, wenn die bisherige Nebenvormundschaft der Kirche aufgehoben und der kirchliche Einfluß auf das sachlich Berechtigte beschränkt wäre. So die Gemäßigten; die Simultanisten freilich wünschen diesen Einfluß noch mehr einzuschränken und die Extremen denselben gänzlich zu beseitigen. Bestärkt wurden die liberalen Politiker in dieser Meinung noch durch einen ähnlichen Gedankenverlauf im Lehrerstande. Die Beaufsichtigung der Schule durch „geborne" Lokal- und Kreisschulinspektoren, ohne Rücksicht auf deren technische Qualifikation, mußte natürlich von den Lehrern als eine Erniedrigung ihres Standes empfunden werden, und so hatten ihrer viele sich gewöhnt, die Befreiung von dieser „gebornen" geistlichen Vormundschaft als die „Emanzipation der Schule" anzusehen, wie wenn mit dieser einen Maßnahme alle übrigen wünschenswerten Freiheiten von selbst gegeben wären. Freilich haben die Geistlichen beider Konfessionen redlich dazu geholfen, die liberalen Politiker und die Lehrer in diese beschränkte Auffassung des Schulverfassungsproblems hineinzudrängen, *indem* sie immer so redeten, als ob zu der berechtigten Mitwirkung

der Kirche bei der Schulverwaltung notwendig auch die technische Vormundschaft der Theologen über die Lehrer gehören müsse. So lautet denn das liberale Programm kurzweg: Die Schule sei Staatsanstalt und dementsprechend in der unteren Instanz Kommunalanstalt. In dem Begriffe der staatlichen Schulherrschaft soll demnach alles enthalten und ausgemacht sein, was zur freiheitlichen Leitung und Gestaltung des Schulwesens gehört. Daß es auch noch andere Schulinteressenten giebt, daß also auch noch andere Gegensätze als der von Staat und Kirche erwogen werden müßten; daß die Geistlichen, denen die technische Nebenvormundschaft rechtlich abgesprochen ist, doch von der souveränen Staatsbehörde wieder faktisch in die Aufsichtsämter eingesetzt werden könnten; daß mithin zur Abweisung kirchlicher Übergriffe noch andere Faktoren mobil gemacht werden sollten, und was dergleichen Fragepunkte mehr sind, — daran dachten und denken die Liberalen für gewöhnlich gar nicht; das Hinstarren auf den alleinigen Gegensatz von Staat und Kirche läßt solche Erwägungen nicht aufkommen. Mir ist ihr Schulprogramm durchaus willkommen; hoffentlich halten sie daran fest. Mit der Proklamierung der Schule als Kommunalanstalt ist der Schulgemeinde im Prinzip das Todesurteil gesprochen; es fehlt nur noch die Vollstreckung."

„Auch dazu wird mir die liberale Kirchenscheu die Hilfskräfte liefern."

„Da verdienen vor allem die Simultanisten geschätzt zu werden, weil in ihnen die Konfessionsscheu am lebendigsten ist. Sie bilden ohne Zweifel die Majorität der liberalen Partei. Zur Zeit lassen sie zwar von ihrer Liebhaberei nicht viel verlauten, dieweil Wind und Wetter dafür nicht günstig sind. Aber alte Liebe rostet nicht; muß sie sich still halten, so steigert das nur ihre Wärme, und sie harret ihrer Zeit. Daß der neue Gesetzentwurf die Konfessionsschule als Regel streng festhält, wird den Simultanisten zwar unbequem sein; allein sie werden sich darein schicken, da man weiß, daß es vor der Hand nicht anders geht. Überdies wissen sie, daß das Simultanisieren eine notwendige Vorbedingung hat — das Kommunalprinzip; und diese Vorbedingung sehen sie zu ihrer Freude im Gesetzentwurf erfüllt. In der Kommunalschule schauen sie nun im Geist schon die künftige Simultanschule. Was zur Anbahnung der letzteren noch erforderlich ist, hoffen sie durch sorgfältige Wahl der Gemeindeverordneten, der Schulvorsteher und Lehrer unschwer ausführen zu können, damit, wenn oben ein günstiger Windumschlag eintritt, das Simultanisieren sofort losgehen kann. So werden sie denn im Landtage alle Kräfte aufbieten, um das Kommunalprinzip durchzusetzen und die hinderliche Schulgemeinde, wo sie noch existiert, aus dem Wege zu räumen."

„Die Verstimmung der Liberalen gegen die Kirche hat ferner bewirkt, daß ihnen an den bestehenden Schulgemeinden vor allem derjenige Charakterzug in die Augen fiel, welcher denselben einen kirchlichen Anstrich giebt: ihre Konfessionalität. Natürlich geriet nun die

Schulgemeinde-Institution um dieses ihres kirchlichen Anstriches willen bei ihnen sehr in Ungnade. Diese Abneigung wird mir eine wertvolle Hilfskraft werden. Ich kann daher nur wünschen, daß die Konservativen diesen kirchlichen Charakterzug der Schulgemeinde kräftig herausstreichen. Schaden kann das nichts, denn sie werden doch schließlich selber einsehen, daß die Dringlichkeit der Finanzgesetze, verbunden mit dem Schluß vom Tragen der Schullasten auf den Träger der Schulrechte, die Annahme des Kommunalprinzips unvermeidlich machen. Je mehr aber konservativerseits die kirchliche Bedeutung der Schulgemeinde betont wird, desto schärfer werden die Liberalen sich angestachelt fühlen, die zwingenden Gründe für die Einführung des Kommunalprinzips auseinanderzusetzen. So brauche ich selbst dabei nichts zu thun; die Liberalen besorgen diese Arbeit für mich, und sie werden ohne Zweifel so klug sein, es so zu thun, daß von ihrer Abneigung gegen die Schulgemeinde nichts merkbar wird."

„Endlich hat die liberale Kirchenscheu, verbunden mit der daraus fließenden Abneigung gegen die Schulgemeinde, auch noch eine Folge gehabt, welche für mich die bedeutsamste und erwünschteste von allen ist, da mein ganzer Feldzugsplan im Grunde auf ihr ruht, mit ihr steht und fällt. Diese Folge besteht darin, daß die Liberalen dadurch davon abgehalten worden sind, das Wesen der echten Schulgemeinde genauer zu untersuchen. Sie sahen darin nur eine aus alter Zeit überlieferte, höchst unvollkommene Institution, die in das moderne Staatsleben gar nicht mehr passe. Bestärkt wurden sie in dieser irrigen Anschauung dadurch, daß sie die landrechtlichen Schulsozietäten um ihres Namens willen für wahre Schulgemeinden hielten, was dieselben doch so wenig sind, als die früheren altpreußischen Parochieen wirkliche Kirchengemeinden waren. Um echte Schulgemeinden zu sein, fehlt den Schulsozietäten gerade das, was nicht fehlen darf, nämlich die wesentlichen Rechte; dazu haben sie gerade das, was sie nicht haben dürfen, nämlich die Pflicht, mit ihren schwachen Kräften allein die Schullasten zu tragen, was doch vernünftigerweise durch einen größeren Verband geschehen muß. So sind denn den Liberalen die freiheitlichen Charakterzüge der echten Schulgemeinde mit ihren weitreichenden Konsequenzen gänzlich verborgen geblieben. Glückliche Unwissenheit! Wären ihre Augen nicht durch die verhängnisvolle Kirchenscheu eingebannt gewesen, so hätten sie wenigstens zwei jener freiheitlichen Charakterzüge merken müssen. Der eine steckt verborgenerweise gerade hinter derjenigen besehbaren Eigenschaft der bestehenden Schulgemeinden, die ihnen mißfällt: hinter der Konfessionalität. Die Konfessionalität ist kein wesentliches, kein Begriffsmerkmal dieser Genossenschaften, sondern nur ein zufälliges der jetzt bestehenden; genauer ausgedrückt: das äußere Symptom eines dahinterstehenden, ganz anders gearteten Prinzips. Das Prinzip heißt: Gewissensfreiheit im Erziehungsgebiet. Wollen nun mehrere Familien behufs gemeinsamer Erziehung ihrer Kinder zu einer Schulgenossenschaft zu-

sammentreten, so fordert die Schulerziehung, weil sie eine gemeinsame sein soll, daß die betreffenden Familien in den Erziehungsgrundsätzen einig sind. So kann es also einerseits Schulgemeinden geben, die sich auf eine der staatlich anerkannten Konfessionen vereinigt haben; andere können sich auf ein anderes Glaubensbekenntnis vereinigen; und wieder andere können, wenn's ihnen beliebt, eine Simultanschule gründen. Die Konfessionalität, sei es diese oder jene, ist demnach nur eine zufällige Eigenschaft der Schulgemeinde; das wesentliche Merkmal heißt Gewissenseinigkeit auf Grund der Gewissensfreiheit. Die Gewissensfreiheit im Schulwesen läßt sich aber nur ermöglichen und verbürgen auf dem Wege des Schulgemeindeprinzips. — Das weist auf den zweiten freiheitlichen Charakterzug, als Vorbedingung jenes erstgenannten, hin. Schulgemeinden sind nur möglich, wenn das Familienrecht in der Erziehung gilt, d. h. das Recht der Eltern, sich zu einer Schulgenossenschaft nach ihrem Gewissen zu verbinden und bei der Verwaltung ihrer Schule in gebührendem Maße mitzuwirken. Ist dann eine solche Schulgemeinde etwa evangelisch- oder katholisch-konfessionell, so ist sie das nicht kraft einer Forderung der betreffenden Kirche, sondern nach ihrem eigenen Willen; und ist sie etwa simultan, so ist sie das nicht kraft eines kommunalen oder staatlichen Beschlusses, sondern eben wieder nach ihrem eigenen Willen. Mit anderen Worten: die echte Schulgemeinde steht rechtlich weder auf kirchlichem, noch auf kommunalem, sondern auf eigenem Grund und Boden, auf dem Boden des Familienrechts; kurz, sie ist selbständig, und zwar gerade so selbständig, wie die Kirchengemeinde und die Kommune es sind. Will man ein freiheitliches Schulwesen, so muß dasselbe auch eine gewisse Selbständigkeit haben; diese Selbständigkeit läßt sich aber auf keinem anderen Wege finden, als auf dem des Schulgemeindeprinzips, d. i. auf dem Boden des Familienrechts. Auch dieser hochbedeutsame freiheitliche Charakterzug der echten Schulgemeinde wurde liberalerseits infolge der Kirchenscheu nicht gesehen, wenigstens nicht recht begriffen. Vielleicht trug zur Irreleitung des Blickes bei, daß in neuerer Zeit auch die Vertreter der kirchlichen Vormundschaft anfingen, das Familienrecht im Munde zu führen. Genug, bei den Liberalen setzte sich vorschnell die Ansicht fest, daß das Famililienrecht unter allen Umständen eine Begünstigung der kirchlichen Schulansprüche bedeute und darum ihrerseits nicht unterstützt werden dürfe. Hätten sie schärfer zugeschaut und das Sachverhältnis genauer untersucht, so würden sie etwas ganz anderes gefunden haben. Zum ersten dies, daß das Familienrecht nichts anderes bedeutet und bedeuten kann als: Freiheit und Selbständigkeit der Schulgemeinde — auch gegenüber der Kirche, und in seiner Konsequenz: Selbständigkeit des Schulwesens überhaupt — wiederum auch gegenüber der Kirche. Ferner: daß jenes Berufen auf das Familienrecht von seiten der Geistlichen erst da in Gebrauch kam, als die Berufung auf das Kirchenrecht nicht

mehr ziehen wollte. Weiter: daß diese kirchliche Empfehlung des Familienrechts, wenigstens auf katholischer Seite, gar nicht im Ernst gemeint sein kann, da man dort die Mündigkeit der Familie in Erziehungssachen nicht anerkennen darf, weil dies mit dem kirchlichen Dogma von Geistlichen und Laien im Widerspruch steht. Endlich: daß darum die wirklich selbständige Schulgemeinde mit ihren Konsequenzen dort nicht nur nicht willkommen geheißen werden kann, sondern als ein arger Feind, der die in Erziehungssachen unmündige Laienschaft durch Mitsprechenlassen allmählich zum Bewußtsein der Mündigkeit bringen wolle, aufs entschiedenste bekämpft werden muß. War es den Liberalen in Wahrheit um ein freies Schulwesen zu thun, so mußten sie, anstatt vor der kirchlichen Empfehlung des Familienrechts zurückzuweichen, vielmehr diese Fürsprecher beim Wort nehmen und sagen: Wohlan denn, Familienrecht! selbständige Schulgemeinde! selbständiges Schulwesen — auch gegenüber der Kirche! Dann war der Spieß umgedreht, und es würde wohl bald an den Tag gekommen sein, daß dort die Befürwortung des Familienrechts nicht ernst gemeint war. Indessen die Liberalen haben nun einmal weder diesen, noch den ersterwähnten Freiheitstrieb der Schulgemeinde-Idee begriffen. Daraus ist zu entnehmen, daß sie die übrigen freiheitlichen Charakterzüge erst recht nicht kennen, da jene beiden der Schlüssel zu den andern sind. Nichts kennzeichnet die Halbheit und Verdrehtheit des zünftigen Liberalismus so sehr als diese glückliche Unwissenheit."

„Summa: bei den liberalen Parteien bedarf es meinerseits keiner Nachhilfe mehr; hier ist alles, wie ich es wünsche. Die echte Schulgemeinde ist die freiheitlichste Institution, die es auf dem sozialen Gebiete giebt und geben kann. Ihr soll der Garaus gemacht werden; und siehe, gerade die Partei der sogenannten Freiheitsfreunde ist die geeignetste und willigste zu diesem Henkergeschäft. Welch eine Tragik in der Geschichte dieses Liberalismus!"

„Nun will auch ich den Liberalen etwas zuliebe thun. Ein Dienst ist des andern wert. Mein Gesetzentwurf beschränkt die Selbstverwaltung im Volksschulwesen auf den Bereich der Kommune. Die Liberalen wünschen ohne Zweifel, den Ruhm mit heimzubringen, daß sie noch etwas mehr Freiheit erkämpft hätten, und werden daher den Antrag stellen, daß auch die Kreisinstanz mit hinzugenommen werde. Das hätte ich ohne Besorgnis selber thun können; ich werde ihren Antrag auch gern genehmigen. Im Gesetzentwurf habe ich mich eben mit Fleiß beschränkt, um ihnen Raum zu lassen, mir noch ein Stückchen Selbstverwaltung abmarkten zu können. So dienen wir uns gegenseitig: sie haben die Freude, den gewünschten Ruhm zu erwerben, und ich darf versichert sein, daß sie nun den Gesetzentwurf desto williger genehmigen. Überdies wird der Kreis-Schulausschuß die Bezirksregierung von manchen kleinlichen Geschäften entlasten; ein neuer Gewinn. Wegen der Befugnisse der Kreis-Instanz brauche

ich mir keine Sorge zu machen, da nach dem Zuschnitt meines Gesetzentwurfs die wichtigen Sachen doch den höhern Instanzen verbleiben müssen. Was die Zusammensetzung des Kreis-Schulausschusses betrifft, so liegt es bei den größeren Städten nahe, hier den kommunalen Schulvorstand unter Hinzuziehung des Kreis-Schulinspektors als Kreisorgan anzusehen. Bei den ländlichen Kreisen werden die Konservativen wohl dafür sorgen, daß hier bloß Landrat und Kreis-Schulinspektor den Kreis-Schulausschuß bilden; auf den Beirat der Lehrer wird man gern verzichten. Selbstverwaltung einzig durch zwei Staatsbeamte, — das stimmt."

„Die Konservativen. Die Mehrzahl gehört den östlichen Provinzen an und zwar den Landdistrikten. Diese Östlichen geben in der Partei den Ausschlag. Mit ihnen habe ich es daher hier vornehmlich zu thun."

„Echte Schulgemeinden giebt es in diesen Provinzen nicht. Bis vor wenigen Jahren gab es nicht einmal eigentliche Kirchengemeinden; wie hätte es da mündige Schulgemeinden geben können? Die landrechtlichen Schulsozietäten sehen nur der äußeren Figur nach wie Schulgemeinden aus; was zum Wesen gehört — die vollen Rechte und das Bewußtsein der Mündigkeit — gerade das fehlt. Überdies müssen diese kleinen Bezirke allein die Schulkosten tragen. Darum kann die Bevölkerung die Schulsozietäten nicht als ein Gut ansehen, sondern nur als eine Last. Das einzige, was den Familien an ihnen sympathisch sein könnte, liegt darin, daß sie einen konfessionellen Charakter haben. Das ist der Punkt, wo mein Plan, die Schulgemeinden gänzlich zu beseitigen, bei den Konservativen auf eine Schwierigkeit stoßen könnte. Hier muß demnach eine Verständigung angestrebt werden."

„Inbetreff der innern Schulverwaltung haben die Konservativen in der Hauptsache nur zwei Wünsche:

1. daß die Schulen konfessionell seien;
2. daß die Lehrer unter der vormundschaftlichen Obhut der Geistlichen bleiben. Dieser letztere Punkt liegt ihnen ganz besonders am Herzen. Die Beweggründe brauche ich nicht genauer zu untersuchen."

„Hinsichtlich beider Wünsche glaube ich ihre Besorgnisse beschwichtigen zu können."

„Was zunächst die Konfessionalität der Schulen betrifft, so kann meinerseits darauf verwiesen werden, daß dieselbe in der Staatsverfassung und in meinem Gesetzentwurf ausdrücklich als Regel hingestellt und somit genügend verbürgt sei. Bei der notgedrungenen Übergabe der Schulen an die Kommune lasse sich im Wege der Gesetzgebung ein Mehreres nicht thun. Auch sei im Gesetzentwurf vorgesehen, daß durch Gemeindestatut die einzelnen Schulbezirke unter dem Namen „Schulbesuchsbezirke" beibehalten werden können; da lasse sich denn auch eine Art „Unter-Schulvorstand" einsetzen — vielleicht

mehr ziehen wollte. Weiter: daß diese kirchliche Empfehlung des Familienrechts, wenigstens auf katholischer Seite, gar nicht im Ernst gemeint sein kann, da man dort die Mündigkeit der Familie in Erziehungssachen nicht anerkennen darf, weil dies mit dem kirchlichen Dogma von Geistlichen und Laien im Widerspruch steht. Endlich: daß darum die wirklich selbständige Schulgemeinde mit ihren Konsequenzen dort nicht nur nicht willkommen geheißen werden kann, sondern als ein arger Feind, der die in Erziehungssachen unmündige Laienschaft durch Mitsprechenlassen allmählich zum Bewußtsein der Mündigkeit bringen wolle, aufs entschiedenste bekämpft werden muß. War es den Liberalen in Wahrheit um ein freies Schulwesen zu thun, so mußten sie, anstatt vor der kirchlichen Empfehlung des Familienrechts zurückzuweichen, vielmehr diese Fürsprecher beim Wort nehmen und sagen: Wohlan denn, Familienrecht! selbständige Schulgemeinde! selbständiges Schulwesen — auch gegenüber der Kirche! Dann war der Spieß umgedreht, und es würde wohl bald an den Tag gekommen sein, daß dort die Befürwortung des Familienrechts nicht ernst gemeint war. Indessen die Liberalen haben nun einmal weder diesen, noch den ersterwähnten Freiheitstrieb der Schulgemeinde-Idee begriffen. Daraus ist zu entnehmen, daß sie die übrigen freiheitlichen Charakterzüge erst recht nicht kennen, da jene beiden der Schlüssel zu den andern sind. Nichts kennzeichnet die Halbheit und Verdrehtheit des zünftigen Liberalismus so sehr als diese glückliche Unwissenheit."

„Summa: bei den liberalen Parteien bedarf es meinerseits keiner Nachhilfe mehr; hier ist alles, wie ich es wünsche. Die echte Schulgemeinde ist die freiheitlichste Institution, die es auf dem sozialen Gebiete giebt und geben kann. Ihr soll der Garaus gemacht werden; und siehe, gerade die Partei der sogenannten Freiheitsfreunde ist die geeignetste und willigste zu diesem Henkergeschäft. Welch eine Tragik in der Geschichte dieses Liberalismus!"

„Nun will auch ich den Liberalen etwas zuliebe thun. Ein Dienst ist des andern wert. Mein Gesetzentwurf beschränkt die Selbstverwaltung im Volksschulwesen auf den Bereich der Kommune. Die Liberalen wünschen ohne Zweifel, den Ruhm mit heimzubringen, daß sie noch etwas mehr Freiheit erkämpft hätten, und werden daher den Antrag stellen, daß auch die Kreisinstanz mit hinzugenommen werde. Das hätte ich ohne Besorgnis selber thun können; ich werde ihren Antrag auch gern genehmigen. Im Gesetzentwurf habe ich mich eben mit Fleiß beschränkt, um ihnen Raum zu lassen, mir noch ein Stückchen Selbstverwaltung abmarkten zu können. So dienen wir uns gegenseitig: sie haben die Freude, den gewünschten Ruhm zu erwerben, und ich darf versichert sein, daß sie nun den Gesetzentwurf desto williger genehmigen. Überdies wird der Kreis-Schulausschuß die Bezirksregierung von manchen kleinlichen Geschäften entlasten; ein neuer Gewinn. Wegen der Befugnisse der Kreis-Instanz brauche

ich mir keine Sorge zu machen, da nach dem Zuschnitt meines Gesetzentwurfs die wichtigen Sachen doch den höhern Instanzen verbleiben müssen. Was die Zusammensetzung des Kreis-Schulausschusses betrifft, so liegt es bei den größeren Städten nahe, hier den kommunalen Schulvorstand unter Hinzuziehung des Kreis-Schulinspektors als Kreisorgan anzusehen. Bei den ländlichen Kreisen werden die Konservativen wohl dafür sorgen, daß hier bloß Landrat und Kreis-Schulinspektor den Kreis-Schulausschuß bilden; auf den Beirat der Lehrer wird man gern verzichten. Selbstverwaltung einzig durch zwei Staatsbeamte, — das stimmt."

„Die Konservativen. Die Mehrzahl gehört den östlichen Provinzen an und zwar den Landdistrikten. Diese Östlichen geben in der Partei den Ausschlag. Mit ihnen habe ich es daher hier vornehmlich zu thun."

„Echte Schulgemeinden giebt es in diesen Provinzen nicht. Bis vor wenigen Jahren gab es nicht einmal eigentliche Kirchengemeinden; wie hätte es da mündige Schulgemeinden geben können? Die landrechtlichen Schulsozietäten sehen nur der äußeren Figur nach wie Schulgemeinden aus; was zum Wesen gehört — die vollen Rechte und das Bewußtsein der Mündigkeit — gerade das fehlt. Überdies müssen diese kleinen Bezirke allein die Schulkosten tragen. Darum kann die Bevölkerung die Schulsozietäten nicht als ein Gut ansehen, sondern nur als eine Last. Das einzige, was den Familien an ihnen sympathisch sein könnte, liegt darin, daß sie einen konfessionellen Charakter haben. Das ist der Punkt, wo mein Plan, die Schulgemeinden gänzlich zu beseitigen, bei den Konservativen auf eine Schwierigkeit stoßen könnte. Hier muß demnach eine Verständigung angestrebt werden."

„Inbetreff der innern Schulverwaltung haben die Konservativen in der Hauptsache nur zwei Wünsche:

1. daß die Schulen konfessionell seien;
2. daß die Lehrer unter der vormundschaftlichen Obhut der Geistlichen bleiben. Dieser letztere Punkt liegt ihnen ganz besonders am Herzen. Die Beweggründe brauche ich nicht genauer zu untersuchen."

„Hinsichtlich beider Wünsche glaube ich ihre Besorgnisse beschwichtigen zu können."

„Was zunächst die Konfessionalität der Schulen betrifft, so kann meinerseits darauf verwiesen werden, daß dieselbe in der Staatsverfassung und in meinem Gesetzentwurf ausdrücklich als Regel hingestellt und somit genügend verbürgt sei. Bei der notgedrungenen Übergabe der Schulen an die Kommune lasse sich im Wege der Gesetzgebung ein Mehreres nicht thun. Auch sei im Gesetzentwurf vorgesehen, daß durch Gemeindestatut die einzelnen Schulbezirke unter dem Namen „Schulbesuchsbezirke" beibehalten werden können; da lasse sich denn auch eine Art „Unter-Schulvorstand" einsetzen — vielleicht

mit einem Pfarrer als Vorsitzenden. In diesen örtlichen Anordnungen müsse aber das Gesetz den Kommunen Freiheit lassen. Man möge nur an Ort und Stelle selber Sorge tragen, daß alles zweckmäßig geordnet werde. (Als Freund der Kirche bin ich übrigens im Stillen der Meinung, daß es nicht zu ihrem wahren Wohl gereicht, wenn die Konfessionalität gar zu sehr durch äußere Mittel gestützt wird. Wie die Erfahrung genugsam bewiesen hat, vertrauen dann die Geistlichen auf diese äußern Stützen und werden leicht lässig. Mögen sie sich rühren. Sorgt die Kirche dafür, daß in ihren Gemeinden ein lebendiger religiöser Sinn herrscht, so hat die Konfessionsschule nichts zu befürchten. Freilich darf man das nicht laut sagen, sonst werden gewisse Leute verstimmt.)"

„Was dann den zweiten Wunsch betrifft, so werde ich darauf hinweisen, daß der Gesetzentwurf die technische Schulaufsicht nicht berührt, mithin in dieser Beziehung alles beim Alten bleiben soll. Die Staatsregierung sei entschlossen, die Lokal- und Kreis-Inspektion nach wie vor in der Regel den Geistlichen zu übertragen, auch die Seminardirektoren und Schulräte meistens aus der Reihe der Theologen zu wählen. So würde also die Schulaufsicht, so weit es möglich sei, ganz im Sinne der Konservativen geordnet sein. — Dazu möge man nicht übersehen, daß nach dem Gesetzentwurf im Kommunal-Schulvorstande außer demjenigen Geistlichen, der die Kirche vertritt, auch der Lokal-Schulinspektor Sitz und Stimme haben soll, und der sei ja in der Regel ebenfalls ein Geistlicher. Bei so starker kirchlicher Vertretung werde der Konfessionsschule nicht leicht Gefahr drohen. Um die Liberalen, denen das alles wenig behagе, nicht aufzustören, möge man daher im Interesse der Kirche über diesen Punkt nicht viel Redens machen, sondern die betreffenden Bestimmungen einfach genehmigen. — Bezüglich der versprochenen Übertragung der Schulaufsicht an Geistliche wird ohne Zweifel noch das Bedenken erhoben werden, daß dies nur auf administrativem Wege geschehe, und daß daher eine spätere Regierung diese Aufsichtsweise beliebig ändern könne. Dem gegenüber würde dann meinerseits daran zu erinnern sein, daß die Schulaufsicht nun einmal in die Hände des Staates gelegt ist. Wollte die Regierung in dieser Beziehung den Geistlichen rechtliche Zusicherungen geben, so hieße das, die gesicherte Stellung des Staates wieder preisgeben. Hätte man es bloß mit der evangelischen Kirche zu thun, so läge die Sache eben anders. Unter den jetzigen Umständen aber könne und dürfe die konservative Partei dem preußischen Staate nicht zumuten, daß er der katholischen Kirche gegenüber sich wieder die Hände binden solle. Was recht und billig ist, solle der katholischen Kirche so gut zuteil werden wie der evangelischen; allein den dortigen ungemessenen Ansprüchen gegenüber müsse die Staatsregierung Latein sprechen können und sagen dürfen: non possumus. Alle treuen Patrioten müßten den Gedanken festhalten, daß die Verstaatlichung der Schulen eine geschichtliche und die kommunale Unterhaltung der Schulen eine finanzielle

Notwendigkeit sei, und müßten sich darum auch an die Konsequenzen gewöhnen. Es gelte nur zu verhüten, daß daraus ein Bruch mit der Vergangenheit werde. Bei allseitigem guten Willen lasse sich das auch unschwer ausführen. Die Kirche müsse sich in die veränderte Sachlage schicken lernen und dann innerhalb der administrativen Praxis eine Verständigung mit dem Staate suchen."

„So die ersten vertraulichen Verhandlungen mit den Konservativen. Ob sie jetzt schon allesamt bereit sein würden, das Schulgemeindeprinzip gänzlich fallen zu lassen, will ich noch nicht fragen. Wäre aber auch die bewirkte Stimmung einstweilen ziemlich günstig, so darf mich das doch nicht sicher machen. Die Hauptprobe, welche mein Plan vor der konservativen Partei zu bestehen hat, ist ohnehin noch rückständig, und da könnte möglicherweise die günstige Stimmung bei vielen wieder umschlagen. Rüste ich mich auf diese Hauptprobe."

„Voraussichtlich werden aus denjenigen Gegenden, wo echte Schulgemeinden bestehen, Petitionen zur Erhaltung dieser Institution einlaufen. Auch muß ich darauf gefaßt sein, daß im Landtage etliche warme Fürsprecher derselben auftreten, vielleicht in der Unterrichtskommission, jedenfalls in den Fraktionsversammlungen und im Plenum. Da kündigt sich die Hauptprüfung an. — Vorab wird es nötig sein, mir vorzustellen, was für Gründe diese Fürsprecher mutmaßlich vorbringen werden."

„Aus dem liberalen Lager wird eine solche Fürsprache schwerlich laut werden; denn meines Wissens giebt es unter den Landtagsmitgliedern dieser Richtung keinen einzigen, der ein entschiedener Anhänger des Schulgemeindeprinzips ist. Höchstens möchte der Eine oder Andere um seiner Wähler willen sich veranlaßt finden, ehrenhalber eine Lanze für dieses Prinzip zu brechen. Freiheitliche Charakterzüge würden dann aber jedenfalls nicht erwähnt werden, da dieselben dort nicht gekannt sind, sondern außer etlichen Zweckmäßigkeitsgründen nur solche, die man von kirchlicher Seite anzuführen pflegt. Grundsätzliche Fürsprecher der Schulgemeinde können also nur aus der konservativen Partei kommen, — (abgesehen vom Centrum, dessen Stellung nachher besonders zu bedenken ist). Sind es nun „echte" Konservative, so bin ich abermals im voraus gewiß, daß sie ebenfalls nicht auf freiheitliche Gründe sich berufen werden, sondern auf die bekannten kirchlichen, also namentlich auf die Konfessionalität der Schulgemeinde und das darin liegende Band mit der Kirche. Daß die freiheitlichen Charakterzüge im Dunkeln bleiben, befreit mich von einer großen Gefahr; denn andernfalls wäre zu befürchten, daß den Liberalen die Augen aufgingen, und dann würde mein ganzer Plan vereitelt sein. Wohl mögen diese konservativen Fürsprecher recht tapfer die Ausdrücke „Familienrecht" und „Gewissensfreiheit" im Munde führen; allein da sie als echte Konservative weit davon entfernt sind, diese Begriffe in ihrem Vollsinn zu nehmen und alle Konsequenzen zu ziehen: so werden sie dieselben, wie man das gewohnt ist, derart einseitig im kirchlichen Interesse

handhaben, daß das Freiheitliche darin mehr verhüllt, als an den Tag gebracht wird. Diese einseitige und tendenziöse Handhabung jener Begriffe, verbunden mit der kräftigen Betonung des konfessionellen Charakters der Schulgemeinde, kann auf die Liberalen erfreulicherweise lediglich die Wirkung haben, daß ihre Antipathie gegen das so empfohlene Schulgemeindeprinzip nur verstärkt wird. Soweit wäre also für mich alles günstig. Allein im Blick auf die konservative Partei bedroht mich diese Empfehlung der Schulgemeinde doch mit einer bedenklichen Gefahr. Die Wärme der Fürsprache, das Hervorheben der großen Bedeutung, welche die konfessionelle Schulgemeinde für den Schutz des konfessionellen Charakters der Schule und für die kirchlichen Interessen überhaupt habe, und daneben der Hinweis, daß beim reinen Kommunalprinzip der religiöse Charakter der Schule nur künstlich geschützt sei, — das alles würde ohne Zweifel die Konservativen der übrigen Gegenden antreiben, ihre alten Schulsozietäten oder Schulbezirke etwas schärfer ins Auge zu fassen, als sie bisher gewohnt gewesen waren. Kurz, es wäre zu befürchten, ja, es wäre geradezu wahrscheinlich, daß viele von denen, welche ich bereits halbwegs für das Kommunalprinzip gewonnen hatte, wieder wankend werden würden. Da käme denn mein wohlüberlegter Plan, wo er dem Gelingen so nahe ist, zuletzt doch noch ins Gedränge."

„Glücklicherweise giebt mir der konservative Standpunkt selber das Mittel an die Hand, den schlimmen Wirkungen jener Fürsprache zuvorzukommen. Es ist nur nötig, den Konservativen, namentlich den altpreußischen, rechtzeitig reinen Wein einzuschenken, d. h. ihnen über den wahren Charakter des Schulgemeindeprinzips vertraulich die Augen zu öffnen. Demnach würden die freiheitlichen und empfehlenden Eigenschaften der Schulgemeinde, welche ich mir ja genau gemerkt habe, nunmehr den Konservativen behufs Abschreckung in folgender Weise vorzuführen sein:"

„Die echte Schulgemeinde ist ihrem Begriffe nach keineswegs eine konservative, sondern eine durch und durch freiheitliche Institution. Zum Glück hat der Liberalismus das bis jetzt nicht begriffen. In den bestehenden Schulgemeinden, selbst in denen des Westens, tritt dieser freiheitliche Charakter nur sehr abgeschwächt und verdeckt auf. Darum wird derselbe selten deutlich erkannt. Man blickt bloß auf das, was faktisch besteht und in die Augen fällt, und läßt sich dadurch über das wahre Wesen täuschen. Das ist beiden Parteien widerfahren, den Konservativen so gut wie den Liberalen."

„Das Schulgemeindeprinzip fordert zuerst volle und unverkürzte Anerkennung des Familienrechts in der Erziehung; das will auch heißen: Anerkennung der Mündigkeit der Familien, aller Familien. Damit dieses Recht zur Bethätigung kommen könne, darum soll jede Schule von einer Schulgenossenschaft getragen sein, d. i. von einer Verbindung von Familien zur gemeinsamen Erziehung der Jugend. *Eine solche* Schulgemeinde ruht demnach ganz und ausschließlich auf

dem Familienrecht, steht mithin weder auf kirchlichem, noch auf kommunalem Boden, sondern auf ihrem eigenen. Wohl wird das Familienrecht begrenzt durch die Rechte der größeren Gemeinschaften — Staat, Kirche und Kommune —; aber zunächst muß das Elternrecht durch Gründung der Schulgemeinde sichergestellt sein. Die drei übrigen Interessenten sollen dadurch zu ihrem Rechte kommen, daß sie in der Organisation der Schulgemeinde angemessen vertreten sind. — In der Forderung des vollen Familienrechts haben wir den ersten, den fundamentalen freiheitlichen Charakterzug der Schulgemeinde. Derselbe sieht insoweit ziemlich harmlos aus; er trägt aber noch eine lange Reihe weiterer Freiheitstriebe in seinem Schoße, und damit gewinnt das Schulgemeindeprinzip ein ganz anderes Aussehen."

„Soll das Familienrecht unverkürzt gelten, so folgt daraus, daß die Eltern selber und allein über die religiöse Seite der Schulerziehung entscheiden können. Es fordert also unbedingte Gewissensfreiheit auf dem Erziehungsgebiete. Das ist der zweite freiheitliche Charakterzug. In dem Schulgemeindeprinzip liegt somit keineswegs die Bürgschaft, daß die Schulen allesamt konfessionell geartet sein werden. Der Begriff „Schulgemeinde" sagt bloß, daß die Erziehung eine gemeinsame sein soll, und daß darum die verbundenen Familien hinsichtlich der religiösen Erziehungsgrundsätze einig sein müssen. Die nähere Bestimmung dieser Grundsätze ist aber frei gegeben. Diejenigen Eltern, welche treu zu ihrer Kirche halten und somit ihre Kinder in dieser Konfession erzogen wissen wollen, werden sich nun natürlich zu einer konfessionellen Schulgemeinde verbinden und eine Konfessionsschule gründen. Den Andersgesinnten, wo sie zahlreich genug sind, steht es frei, ihre Schule simultan oder noch anders einzurichten. Der Schulbehörde gegenüber haben diese nicht-konfessionellen Schulgemeinden sich nur über den sittlichen Charakter ihrer Erziehungsgrundsätze auszuweisen. — Wie man sieht, beginnt hier das Schulgemeindeprinzip schon recht bedenklich zu werden. Bei dem jetzigen Durcheinander der religiösen Ansichten, zumal bei dem Vordrängen der Sozialdemokratie, möchte es bald dahin kommen, daß es mehr simultane und religionslose Schulen gäbe als konfessionelle."

„Soll das Familienrecht voll und unverkürzt zur Bethätigung kommen, dann muß die Familie auch in den höhern Instanzen der Schulverwaltung in gebührendem Maße mitwirken können. Eine vormundschaftliche Vertretung der Familie in diesen Instanzen, sei es durch staatliche oder kirchliche oder Kommunal-Beamte, ist dann nicht mehr statthaft. Die Schulgemeinde-Idee fordert demnach drittens ein nach dem Selbstverwaltungsprinzip geordnetes Schulregiment, d. h. daß in allen Instanzen neben dem ausführenden Amte ein mitberatendes Kollegium bestehe, in welchem außer Staat, Kirche und Kommune auch die Familie angemessen vertreten ist. Demnach müßte neben dem Lehramte ein Schulvorstand, neben der Kommunalbehörde eine Schuldeputation, neben dem Kreis-Schulinspektor ein Kreis-

Schulausschuß, neben der Bezirksregierung eine Bezirks-Schulsynode und neben dem Unterrichtsministerium eine Landes-Schulsynode eingerichtet werden. Das läuft also offenbar auf recht großartige Reformpläne hinaus."

„Die Konsequenzen des Schulgemeindeprinzips sind aber noch immer nicht erschöpft. Staat, Kirche und Kommune fassen ihrer Natur gemäß immer nur eine besondere Seite der Erziehung ins Auge; die Eltern dagegen haben die Pflicht, die ganze Erziehung zu bedenken. So können jene nur Teil-Interessenten heißen; die Familie aber ist Voll-Interessent. Erhält nun einer jener drei Faktoren bei der Schulverwaltung das Übergewicht, so würde es geschehen können, daß die Schulaufgabe mit einseitigen Forderungen beschwert wird. Damit dies vermieden, damit vielmehr bei Feststellung der Schulaufgabe stets die Erziehung als Ganzes im Auge behalten werde, oder was dasselbe ist: damit lediglich die Pädagogik maßgebend sei, — darum fordert die Familie als Voll-Interessent viertens, daß bei der Schulverwaltung auch das Schulamt, als technischer Vertreter der Pädagogik, in dem benötigten Maße mitwirken könne. Demgemäß würde dann in den repräsentativen Kollegien aller Instanzen auch der Lehrerstand gebührend vertreten sein müssen; auch würden dem Lehrerstande alle technischen Aufsichtsämter offen stehen müssen, so weit er die befähigten Kräfte dazu stellen kann."

„Rechnet man diese vier Forderungen — Familienrecht, Gewissensfreiheit, Selbstverwaltungssystem, Vollberechtigung des Schulamtes — zusammen, und denkt man die Schulverwaltung von unten bis oben nach diesen Grundsätzen umgestaltet, so ergiebt sich aus ihrer Zusammenwirkung noch eine Konsequenz, die füglich als fünfter freiheitlicher Charakterzug gezählt werden kann. Das so geordnete Schulwesen ist zwar mit allen Lebensgemeinschaften (Staat, Kirche u. s. w.) gliedlich verbunden, allein es steht doch durchaus auf eigenem Grund und Boden, auf dem Boden des Familienrechts und der Pädagogik. Dadurch und durch die eigenartige Zusammensetzung aller Verwaltungsorgane erhält dasselbe als Ganzes eine so bedeutende Selbständigkeit und Unabhängigkeit, daß man das alte Schulwesen kaum wiedererkennt."

„Das ist der wahre Sinn des Schulgemeindeprinzips. Wer Schulgemeinde sagt, der sagt auch: Mündigkeit der Familie; der sagt auch: unbedingte Gewissensfreiheit in Erziehungssachen; der sagt auch: Selbstverwaltungssystem durch alle Instanzen; der sagt auch: Vollberechtigung des Lehrerstandes; der sagt auch: Selbständigkeit des Schulwesens. Kommen diese fünf Grundsätze sämtlich zur Ausführung, so läßt sich im voraus gar nicht ausdenken, was für Gährungen, Bewegungen und Umgestaltungen dieselben in unserm staatlichen, kirchlichen und Volksleben hervorrufen würden. Kann man vom konservativen Standpunkte aus diese Freiheits-Ideen so vertrauensvoll ansehen, um aufs Ungewisse hin zu allem Ja sagen zu dürfen?

Ist beim Umändern öffentlicher Einrichtungen überhaupt Vorsicht und Bedachtsamkeit geboten, dann vollends in dem einflußreichen Erziehungswesen, welches die Zukunft der Nation in seinem Schoße trägt. — Bis jetzt bestanden Schulgemeinden echter Art bloß in etlichen wenigen Landschaften, in den übrigen Gegenden nur in teils dürftiger, teils lästiger Gestalt, und in den Städten gar nicht; überdies war sie bloß in der Lokal-Instanz ausgebildet, während in den höhern Instanzen das staatlich-kirchliche Vormundschaftssystem herrschte. Daher ist es gekommen, daß die freiheitlichen Charakterzüge der Schulgemeinde-Idee dem großen Publikum verborgen geblieben sind. Bleibt die lokale Schulgemeinde jetzt in einigen Gegenden bestehen oder wird sie gar in Stadt und Land überall eingeführt, so darf man sich nicht verhehlen, daß diese vielsagende Einrichtung sich auf die Dauer nicht in den Schranken der Lokal-Instanz halten lassen würde. Das Schulgemeindeprinzip ist ein soziales Samenkorn, welches die Keime und Triebkräfte zu allen den vorhin genannten Freiheiten und Verwaltungsreformen in sich schließt. In unserer reformsüchtigen Zeit wäre es nicht zu vermeiden, daß dem Einen oder Andern die in dieser Idee liegenden freiheitlichen Fingerzeige merkbar werden. Etliche pädagogische Schriftsteller haben auch bereits darauf hingewiesen. Dringt nun diese Erkenntnis in weitere Kreise, namentlich in die der liberalen Politiker und Lehrer, so werden dieselben mit allen Kräften auf Ausbau der Schulverfassung im Sinne des Schulgemeindeprinzips hindrängen; und wenn das geschieht, dann läßt sich unser konservatives staatlich-kirchliches Vormundschaftssystem auf die Länge nicht aufrechthalten, da jenen Reformern weit mächtigere Waffen zu Gebote stehen als dem zünftigen Liberalismus für seine bisherigen Ideale. — Wünschen nun die Konservativen, in der Schulverwaltung das bewährte Autoritätsprinzip wider jene Anstürmer zu sichern, so kann nicht zweifelhaft sein, was zu thun ist. Es gilt dann, die Schulgemeinde-Institution still verschwinden zu lassen. Ist sie den Leuten aus den Augen, so kommt sie ihnen auch aus dem Sinn, und dann sind Staat und Kirche von einer großen Gefahr befreit. Mit der Annahme des neuen Gesetzentwurfs würde dieses Befreiungswerk gethan sein. Die Ideale des kurzsichtigen Liberalismus sind nicht zu fürchten, so lange seine bisherige Kurzsichtigkeit ihm treu bleibt. Hoffentlich hält sie wenigstens so lange stand, bis der Gesetzentwurf unter Dach gebracht ist." — —

„So etwa würden die Konservativen meinerseits zu beraten sein. Geht ihnen dann über das wahre Wesen des Schulgemeindeprinzips der Blick auf; tritt ihnen die lange Reihe der darin liegenden freiheitlichen Antriebe, Forderungen und großartigen Umgestaltungen vor die Seele, so müßten sie nicht Konservative heißen, wenn dieses Zukunftsbild ihnen nicht einen solchen Schrecken einflößte, daß sie es für die dringendste Pflicht erkännten, die daher drohende Gefahr im Keime ersticken zu helfen."

„Demnach kann ich auch hinsichtlich der konservativen Parteien beruhigt sein. Sind nun Konservative und Liberale, trotz aller ihrer sonstigen Differenzen, doch beide zum Untergange der Schulgemeinde verschworen, — sollte mein Plan da noch mißlingen können? So bliebe nur ein letzter Stein des Anstoßes noch zu bedenken übrig:"

„Das Centrum. Diese Fraktion ist die crux der regierenden Staatsmänner in Preußen, insbesondere des Unterrichtsministers. Ihr gegenüber hat mein Gesetzentwurf die schwerste Probe zu bestehen. Auch die Konservativen und die Liberalen haben nachgerade die Macht des Centrums anerkennen gelernt; denn da sie infolge ihres tiefgewurzelten Haders in allen wichtigen Fragen stets auseinandergehen, so kann jede einzelne Partei für sich nur dann etwas von Belang durchsetzen, wenn ihr das Centrum seine Hilfe leiht, was natürlich niemals umsonst geschieht. Gleichwohl sind die Machtmittel dieses ausschlaggebenden parlamentarischen Korps immer noch weit größer, als die andern Parteien und ihre Wählerschaft sich klar gemacht zu haben scheinen. Ich werde mir dieselben sorgfältiger vergegenwärtigen müssen."

„Fünferlei Kräfte, von denen jede für sich schon sehr bedeutsam ist, sind beim Centrum zu einer Gesamtmacht vereint."

„Das erste, was schon äußerlich in die Augen fällt, ist die sehr ansehnliche Zahl seiner Mitglieder. Schon diese numerische Stärke allein sichert dem Centrum stets einen großen Einfluß."

„Zum andern hat diese Fraktion nicht einen schwankenden, wandelbaren Wählerhaufen hinter sich, sondern eine wohl und fest organisierte Religionsgemeinschaft. Die römisch-katholische Kirche hat sich eine politische Vertretung inmitten des Staatslebens zu schaffen gewußt. Die stramme Kirchenleitung bürgt dafür, daß die Wählerschaft ihren Vertretern treu bleibt: so ist die numerische Stärke für immer gesichert. Daher brauchen diese Centrumsmitglieder bei ihrem Verhalten im Landtage niemals ängstlich auf die gute Meinung ihrer Wähler zu horchen und darauf Rücksicht zu nehmen; sie können vielmehr getrost ihrer eigenen Ansicht folgen und für große Zwecke auch solche Schritte wagen, die unten nicht sofort verständlich und darum befremdlich sind. Ihr Publikum ist daran gewöhnt, daß die Oberen alles besser wissen und schließlich ihr Ziel erreichen. Aus dieser Stellung gewinnt das Centrum einen zwiefachen Vorteil: feste Geschlossenheit und doch große Bewegungsfreiheit. Dazu kommt, daß dieser politischen Vertretung der katholischen Kirche auch eine staatlich anerkannte, geordnete Diplomatie des päpstlichen Stuhles — wenn auch räumlich getrennt — zur Seite steht. Nun arbeiten die politischen Vertretungskörperschaften und die Diplomatie sich in die Hände. Wie weiland die Gesandten Friedrichs des Großen im Auslande, so können auch die päpstlichen Diplomaten in Preußen sprechen: hinter uns steht im Landtage eine bewährte politische Armee. — Nun rechne man zusammen, *was* das Centrum seiner zweiten Kraftquelle verdankt: feste, undurch-

brechbare Geschlossenheit, große Bewegungsfreiheit und diplomatische Nachhilfe — und vergleiche damit die Lage der anderen Parteien."

„Das dritte Machtmittel verdankt das Centrum seinen Gegnern, — nämlich ihrer traurigen, unheilbaren Uneinigkeit. In diesen offenen Spalt schiebt es sich mit seiner ganzen Macht wie ein Keil hinein, um vorab dort jede Verständigung und Vereinigung zu hindern und die Kluft noch mehr zu erweitern. Und da ihm das mit Hilfe seiner geschickten Presse nur zu gut gelingt, so kann es nun mit Behagen daran gehen, die Zerspaltung der Gegner mit Erfolg für seine Zwecke auszubeuten, — heute zur Demütigung des einen oder andern Gegners, morgen zur Schwächung der Staatsregierung. Dieses Letztere, die Ausbeutung des Zwiespaltes, merkt man auf der Gegenseite nur zu empfindlich; man spricht dann ärgerlich: das Centrum wisse seine ausschlaggebende Stellung klug zu benutzen; allein was hilft das Ärgern, wenn man darüber vergißt, daß man selber die Schuld trägt. Überdies bedenkt man nicht jene erstgenannte Keil-Absicht des Centrums, nämlich die Erweiterung der Kluft zwischen Konservativen und Liberalen, und merkt darum auch nicht, auf welche Weise diese Unfriedensschürung vor sich geht. Wo nun in dem einen Lager Doktrinarismus, Eigensinn und Verhaderung so die Augen verblenden, da würde im andern Lager schon ein mäßiger Grad von Klugheit hinreichen, um große Triumphe feiern zu können, wie viel mehr jetzt, da hier Klugheit und Machtmittel in hohem Maße vorhanden sind!"

„Die vierte Kraftquelle besitzt das Centrum darin, daß es nicht eine Einzelpartei ist, sondern eine Partei-Konföderation, kurz, eine musterhafte Kartell-Partei. Dieselbe setzt sich zusammen aus entschiedenen Konservativen und ebenso entschiedenen Liberalen, aus Schutzzöllnern und Freihändlern, aus Agrariern und Industriellen u. s. w.; trotz aller Sonderinteressen sind sie aber darin einig, daß sie in der Vertretung ihrer Kircheninteressen wie Ein Mann vereint sein wollen. Dieser Kartellcharakter bringt dem Centrum nicht nur keinen Nachteil, sondern eine ganze Reihe von Vorteilen. Man hat dort begriffen, daß eine vollkommene Übereinstimmung der Ansichten im Gebiete des Zweckmäßigen hienieden nicht möglich ist. Vermöge dieser Erkenntnis hat man nun das große Problem wirklich gelöst: in der Hauptsache Einheit und in allem Übrigen Freiheit. Damit ist vorab der Vorteil gegeben, für das Hauptanliegen eine große Streiterzahl zu gewinnen, ohne daß die Einzelnen ihrer Sonder-Ansicht untreu zu werden brauchen. Zum andern wird ermöglicht — wie Moltke es ausdrückt: getrennt zu marschieren und doch, wo es gilt, vereint zu schlagen. Zum dritten gewinnt das Centrum als Gesamtpartei an Scharfblick und Klugheit. Denn in manchen Stücken ist der konservativ gerichtete Teil scharfblickender, in freiheitlichen Fragen der liberal gesinnte; ähnlich bei den übrigen Sonder-Richtungen. Was die Einen nicht sehen, sehen die Andern. So kommt alles der Gesamtpartei, dem gemeinsamen Hauptzwecke, zugute. Zum vierten vermehrt dieser

Kartellcharakter die schon ohnehin vorhandene große Beweglichkeit, wenn es gilt, den Gegnern Abbruch zu thun, also etwa heute sich mit den Konservativen zu verbinden, um den Liberalen eine Schlappe zu bereiten; morgen mit den Liberalen zusammenzugehen, um die Konservativen in die Ecke zu drücken, oder ein drittes Mal auf dem einen oder andern Wege der Regierung eine Niederlage zu bereiten. So aber nicht bloß im parlamentarischen Kampfe, sondern ein weites Feld für solche berechnete Verbündungen bieten auch die Wahlen in denjenigen Wahlkreisen, wo das Centrum keine eigene Vertretung durchbringen kann. Jede Schwächung der Gegenseite, sei es dort oder hier, ist für die Zwecke des Centrums Gewinn. — Mit diesen vierfältigen Vorteilen vergleiche man die Lage der andern Parteien bei ihrem doktrinär scharf abgegrenzten Parteiprogramm.'

„Die fünfte Kraftquelle des Centrums besteht darin, daß das, was seine Mitglieder eint, und was sie gemeinsam erstreben, höher liegt, als die Angelegenheiten der äußeren Wohlfahrt, höher auch, als die Güter der Kultur, kurz, daß es auf dem höchsten Gebiete liegt, was es für uns Menschen giebt, auf dem Gebiete des Sittlich-Religiösen. Sie streiten für den Bestand, das Recht und die Freiheit ihrer, d. i. der römisch-katholischen Kirche. Diese Kirche gilt ihnen als der Haupt-Träger und Haupt-Pfleger des sittlich-religiösen Lebens. Die Hebung des sittlich-religiösen Lebens ist also das, was ihnen über alles am Herzen liegt. Kann es ein höheres Ziel geben? Mag der Weg, auf dem sie dieses Ziel erreichen wollen, nach unsern protestantischen Begriffen mit bedenklichen Gebrechen behaftet sein, so muß doch anerkannt werden, daß die Absicht des Centrums in ihrem Sinne nur dem Sittlich-Religiösen gilt, daß ihr Anliegen für sie Gewissenssache ist. Damit ist eine doppelte Kraftquelle gegeben. Einmal bekommt das Centrums-Programm das Ansehen, die Ehre, ein wahrhaft ideales zu sein. Denn nur das Sittlich-Religiöse ist das wahre ideale Gut, das Ideal für Zeit und Ewigkeit. In dieser Beziehung kann also das Centrum nicht überboten werden, höchstens können die andern Parteien hierin mit ihm wetteifern wollen, wenn nicht, so stehen sie an Ansehen unvermeidlich tief unter ihm. Zum andern wird nun dieses ideale Ziel bei den Centrumsmitgliedern und ihrer Wählerschaft ein Anliegen des Gewissens. Das Gewissen aber ist im Menschenleben die stärkste Triebkraft, die es giebt. Nicht bloß verleiht es Energie, Beharrlichkeit, Unbeugsamkeit und Scharfblick, sondern auch die größte Opferwilligkeit. Wer bisher noch nicht gewußt hat, daß das Gewissen dies alles vermag, der würde es seit dem „Kulturkampf“ an der katholischen Kirche haben sehen können, namentlich auch an der großen Opferwilligkeit, die sich dort bei arm und reich für die kirchlichen und kirchlich-politischen Zwecke der verschiedensten Art bethätigt hat. — Im Programm der liberalen Partei fehlt eine Erklärung über die sittlich-religiöse Gesinnung ihrer Mitglieder; in dieser Beziehung hat die Partei als solche kein gemeinsames Strebeziel. Diese Lücke,

dieses Schweigen gegenüber dem höchsten menschlichen Ideal ist ihr verhängnisvoll geworden und wird es in der Folge immer mehr werden. Die konservative Partei stellt allerdings die Pflege des sittlich-religiösen Lebens an die Spitze ihres Programms; allein ihr konservativer Standpunkt bringt Geistliches und Weltliches in so enge Verbindung, wie wenn die Ansichten auf beiden Gebieten solidarisch zusammengehörig wären, wodurch der Konservatismus als notwendige Konsequenz der Religiosität, und die Religion zugleich als Mittel für politische und andere weltliche Zwecke erscheint. Durch solche solidarische Verbindung des religiösen und politischen Standpunktes wird die Religion unrein und unfrei, ihr idealer Charakter wird verdunkelt, ihr Ansehen geschwächt und ihre Kraft gelähmt. Die Stellung des Centrums ist wesentlich vorteilhafter, denn indem es die politischen Ansichten frei giebt, macht es in Wahrheit den religiösen Standpunkt von lähmenden Fesseln frei."

„Ohne Einschränkung kann also das Centrum seine fünferlei Kraftquellen benutzen. Welch' eine Machtfülle ist ihm damit gegeben!" *)

„Wie wird nun diese mächtige Partei sich mutmaßlich zu meinem Schulgesetzentwurf stellen, insbesondere zu denjenigen Punkten, die mir für meinen speziellen Zweck die wichtigsten sind?"

„Was zunächst die Unterhaltung der Schulen durch die bürgerliche Gemeinde betrifft und die Einsetzung einer kommunalen Schuldeputation, so wird dies an und für sich — sofern dabei von der Schulgemeindefrage abgesehen wird — keinen Anstoß erregen können."

„Somit handelt es sich noch um die Schulgemeinde. Das, was dieselbe als freiheitliche Institution ist und als Wegweiser zum vollen echten Selbstverwaltungssystem und als Mahner an die Rechte der Pädagogik und des Schulamtes, — das alles ist natürlich dem Centrum aus vielen Gründen äußerst unsympathisch. Lieber die strengste bureaukratische Schulverwaltung — falls diese die Geistlichkeit als Nebenvormund mitwirken läßt — als dieses Schulgemeindesystem mit seinen Konsequenzen! Gleichwohl hat die Schulgemeinde als bloße lokale Einrichtung auch einen Zug, den das Centrum zu schätzen weiß, nämlich daß sie der Konfessionsschule einen gewissen Schutz gewähren kann. In diesem eingeschränkten Sinne wird man daher die Schulgemeinde festzuhalten suchen. Hier werde ich mich daher im Notfalle zu einer kleinen Konzession entschließen müssen. Es würde dann zu gestatten sein, gleichsam

---

*) Hoffentlich liest niemand aus dieser Charakterisierung des Centrums etwas anderes heraus als eben eine Überschau seiner Machtmittel. Die Frage, wie das Thun und Lassen dieser Partei vom moralischen und vom nationalen Standpunkte zu werten sei, lag völlig außerhalb der Überlegungsaufgabe des Ministers. — Überdies ist es für die Gegenparteien ungleich nützlicher, vom Centrum zu lernen, um sich seiner erwehren zu können, als an ihm Kritik zu üben und mittlerweile immer mehr unter sein Joch sich beugen zu müssen.

als äußere Figur einer Schulgemeinde sogen. Schulbesuchsbezirke einzurichten, mit einem Hilfs-Schulvorstande an der Spitze, in welchem auch der Geistliche Sitz hat und vielleicht Präses ist. Das dürfte dem Centrum für seinen Zweck genügen. Überdies würde meinerseits darauf hinzuweisen sein, daß der Schulgesetzentwurf die technische Schulaufsicht unberührt läßt, also hier alles beim Alten bleiben kann."

„Sollte das Centrum seine Zustimmung zu jenen beiden Kardinalpunkten abhängig machen wollen von der Gewährung anderweitiger Wünsche, sei es auf dem Schulgebiete oder auf dem rein kirchlichen, so muß ich sehen, was sich thun läßt. Jedenfalls darf das Schulgesetz nicht lediglich mit Hilfe der konservativen und liberalen Partei durchgesetzt werden, falls dabei zu befürchten wäre, daß um deswillen die Regierung bei andern wichtigen politischen Fragen, wo sie der Unterstützung des Centrums notwendig bedarf, in Verlegenheit käme."

„Hier stößt mein Können auf eine unübersteigbare Schranke. Es bleibt mir daher nichts anderes übrig, als im Notfalle die Beistimmung des Centrums zum Schulgesetze durch Konzessionen an anderen Stellen zu vermitteln, — so viel möglich da, wo es auf dem Verwaltungswege geschehen kann. Das Wie muß ich einstweilen offen lassen. Wo ein Wille ist, da ist auch ein Weg."

„Da nun die gesamte liberale Partei und die Mehrzahl der Konservativen voraussichtlich das Schulgesetz gutheißen werden, so zweifle ich nicht, daß dasselbe glücklich zustande kommen wird."

„Glücklich? — Ach, — so fuhr der Minister seufzend fort —

Schon fühl ich bei dem besten Willen
Befriedigung nicht mehr aus dem Busen quillen;

wie sehr sind uns praktischen Staatsmännern die Hände gebunden! — Wie wenig dürfen wir daran denken, wirkliche Ideale ausführen zu wollen! Wie wird mir das hier wieder so schmerzlich fühlbar, — wie weit ist mein Schulgesetzentwurf davon entfernt, ein Ideal heißen zu dürfen! Die einzig richtige Schulverfassung wäre unzweifelhaft das echte Selbstverwaltungssystem mit gleichmäßiger Vertretung der vier korporativen Interessenten — auf Grund der Schulgemeinde, unter der Oberleitung des Staates. Aber wie sollte ein solch ideales Schulgesetz inmitten unserer heutigen höchst unidealen politischen Zustände sich ausführen lassen? Nicht darin liegt das Haupthindernis, daß das „Volk" noch nicht dafür reif wäre, sondern es liegt in unserm heillos verfahrenen politischen Parteiwesen. Nicht das Volk ist unreif, sondern die politischen Parteien sind es; durch sie wird der gesunde Volksverstand irregeführt, verwirrt und derart in Banden gehalten, daß er zum unbefangenen Selbstdenken nicht gelangen kann. Gesetzt einmal, ein Unterrichtsminister hätte den Mut, ein Schulgesetz im Sinn des echten Selbstverwaltungssystems dem Landtage vorzulegen, — was würde unter den Händen unserer

politischen und kirchlichen Parteien daraus werden! Sie würden es gründlich verderben, und wer von ihnen am meisten verderben würde — ob die Liberalen oder die Konservativen, vom Centrum nicht zu reden — das ist schwer zu sagen. Und käme ja ein Schulgesetz dieser Art zustande, worin der Selbstverwaltung von der untersten bis zur obersten Instanz ein gewisser Spielraum gewährt wäre, so würden nun die Parteien sich auf das Schulgebiet werfen, hier erst recht wider einander kriegen, und damit das Gute dieses Gesetzes doch in Unheil verkehren. So lange daher die traurige Zerklüftung zwischen den Konservativen und Liberalen fortdauert, so lange die Konservativen freiheitscheu und die Liberalen kirchenscheu bleiben, — so lange halte ich die bureaukratische Schulverwaltungsform, trotz ihrer großen Mängel, für die zweckmäßigste, damit es der Staatsregierung möglich bleibe, auf dem Schulgebiete die Parteisucht im Schach zu halten und ihr nötigenfalls mit starker Hand den Daumen aufs Auge zu drücken. Werden die Parteien einmal vernünftig, dann läßt sich auch an eine vernünftige Schulverfassung denken. Eher nicht."

„Möge diese Zeit bald kommen!"

* * *

So der ministerielle Monolog.

Die Figur des hypothetischen Redners, die lediglich der dichterischen Einkleidung angehört, geht uns nicht weiter an. Daß keine leibhaftige Person dahintersteckt — es müßte denn etwa ein unbewußt vorauserratener Zukunftsminister sein — brauche ich nicht erst zu sagen; das giebt sich aus dem Überlegungsgespräch zur Genüge kund, auch wenn das am Schlusse als Stoßseufzer herausdrängende Selbstbekenntnis zum echten Selbstverwaltungssystem es nicht ausdrücklich bestätigte.

Wir haben es also lediglich mit dem sachlichen Inhalte des Monologs zu thun, insbesondere mit dem dort erschlossenen Einblick in die pädagogischen Irrtümer und Fehlgriffe der verschiedenen Parteien und deren schlimmen Folgen für die so lang ersehnte Reform der Schulverfassung. Wie ist den Lesern bei dieser Einschau in die verborgene Werkstätte der Schulgesetzgebungsgeschichte der letzten fünfzig Jahre zumute geworden? Mich dünkt, wer diese Geschichte mit offenen Augen durchlebt hat, der wird sich nicht verhehlen können, daß die im Monolog gegebene Charakterisierung und Beurteilung der politischen Parteien, namentlich auch der liberalen, nur zu wahr ist. Sollte jemand noch nicht ganz überzeugt sein, so lasse er sich an ein geschichtliches Erlebnis aus jüngster Zeit erinnern, falls er nicht selbst schon daran gedacht hat. Zuvor eine Frage, damit der rechte Blick für das Erlebnis aufgehe.

Wie war der Gesetzentwurf beschaffen, den der hypothetische Minister sich erdachte, um dadurch das bestehende bureaukratische Schul-

verwaltungssystem auf möglichst lange Zeit zu befestigen? **Die Kardinalpunkte dieses Entwurfs, die dem Minister vor allem am Herzen lagen,** sind — wie keinem achtsamen Leser des Monologs entgangen sein kann — **genau diejenigen des Goßlerschen Schulgesetzentwurfs.** Jener hypothetische Entwurf hätte demnach mit diesem wirklichen in allem Wesentlichen übereinstimmen können. Wie haben nun die herrschenden Parteien sich der Goßlerschen Vorlage gegenüber verhalten? Der Bericht der Unterrichtskommission, welche diesen Entwurf durchberiet, kann darüber Auskunft geben. Die Mehrheit der Kommission hat denselben in allen den Punkten, die hier in Betracht kommen, ohne wesentliche Änderung **gut geheißen,** und bei dieser Mehrheit standen die **liberalen** Mitglieder an der **Spitze.** Von Anträgen auf weitere Durchführung des echten Selbstverwaltungssystems weiß der Kommissionsbericht nichts zu melden. Der einzige Wunsch, der liberalerseits in dieser Richtung laut wurde, war der, daß — ähnlich wie in den größeren Städten — auch in den ländlichen Kreisen eine Art von Kreis-Schulausschuß eingerichtet werden möchte. Der bezügliche Beschluß lautete: Dieser Kreis-Schulausschuß solle bestehen aus — — zwei **Staatsbeamten,** nämlich aus dem Landrat und dem Kreis-Schulinspektor. (Die von den Centrumsmitgliedern jeweilig vorgebrachten Anträge hatten selbstredend keine freiheitliche Schulverfassung im Sinne und gehen uns daher hier nicht an.) Jene zustimmende Mehrheit der Unterrichtskommission repräsentierte mutmaßlich auch die Mehrheit des Landtages. Wäre nun nicht der bekannte Zwischenfall gekommen, der den Herrn v. Goßler zum Abtreten nötigte, und wäre es dann im Landtage nach den Beschlüssen der Unterrichtskommission gegangen — was nach den damaligen Äußerungen der nächststehenden politischen Blätter so gut wie gewiß ist — so würde die preußische Volksschule jetzt das „Glück“ haben, endlich ein Schulgesetz zu besitzen. Konnte nun bei den jetzigen Parteiverhältnissen das **Goßlersche** Schulgesetz zustande kommen, so ist klar, daß dann der Entwurf des **hypothetischen** Ministers, der ja inhaltlich mit jenem in allem Wesentlichen übereinstimmte, ebenso glatt und leicht hätte durchgebracht werden können. So wäre denn durch die **Mehrheit jener Unterrichtskommission** und die hinter ihr stehende Mehrheit des Landtages selber **aufs beste beglaubigt,** daß der hypothetische Minister **in seiner Beurteilung der politischen Parteien** und in seiner darauf gegründeten **Berechnung** völlig **Recht gehabt hat.** Eine Beglaubigung von solcher Beweiskraft macht alle weiteren Belege meinerseits überflüssig.

Wie es nun bei den bisherigen politischen Parteiverhältnissen um die **Aussichten für eine Schulverfassung** im Sinne des **echten Selbstverwaltungssystems** steht, wird der Leser sich jetzt selbst zu sagen wissen; auch wird ihm klar geworden sein, **warum** diese Aussichten so trübe sind, und warum die lange Wartezeit dennoch *vergeblich* gewesen ist, und wo das **Haupthindernis** gelegen

hat. Wem auch jetzt noch nicht die Augen aufgegangen sind, für den weiß ich keinen andern Rat, als sich durch weitere bittere Erfahrungen von seiner Blindheit heilen zu lassen.

Merksätze.

1. Das Selbstverwaltungssystem hat vor der bureaukratisch-bevormundenden Regierweise siebenerlei höchst wertvolle **Vorzüge** (S. 160 ff.). So schon auf dem politischen und kirchlichen Gebiete, ganz besonders aber in Schulangelegenheiten; hier ist das Selbstverwaltungssystem (wegen der konkurrierenden Interessen) geradezu eine Notwendigkeit.
2. Bei der Selbstverwaltung im Schulgebiete will vor allem begriffen sein, wer hier das rechte **„Selbst"** ist, — nämlich, daß dasselbe aus einer Vierzahl von korporativen Schulinteressenten (Staat, Kirche, bürgerliche Gemeinde und Familie) besteht.
3. In jeder Verwaltungsinstanz muß neben dem ausführenden Amt ein mitberatendes Kollegium eingerichtet werden, in welchem jeder der vier Interessenten gebührlich vertreten ist.

   Aus technischen Gründen darf in diesen beratenden Kollegien auch eine angemessene Vertretung des Schulamtes nicht fehlen.
4. In einem Großstaate wird die Schulverwaltung in fünf Stufen sich gliedern müssen: Central-Instanz, Provinzial- (resp. Regierungs-Bezirks-) Instanz, Kreis-Instanz, Kommunal-Instanz und Schulgemeinde-Instanz. Dementsprechend würden folgende mitberatende Kollegien einzurichten sein:

   neben dem Unterrichtsministerium — eine Landes-Schulsynode,
   neben der Bezirksregierung — eine Bezirks-Schulsynode,
   neben der Kreis-Schulbehörde — ein Kreis-Schulausschuß,
   neben der Kommunalbehörde — eine Schuldeputation,
   neben dem Schulamte — ein Schulgemeinde-Vorstand.
5. Die Wahlen für die höheren Vertretungs-Kollegien geschehen durch die Kollegien der nächst untern Instanz.
6. Eine Schulverwaltung, welche auf den Namen „Selbstverwaltung" Anspruch macht, aber einen oder mehrere der korporativen Interessenten ausschlösse, wäre ein verkapptes Bevormundungssystem, ein Unrecht gegen die Ausgeschlossenen und eine nichtswürdige Trügerei. — (So z. B., wenn keine

Schulgemeinden eingerichtet sind. Die Familie ist dann völlig rechtlos; denn ohne den Zusammenschluß zu einer organisierten Schulgemeinde fehlt der Familie nicht bloß die Vertretung in der untersten Instanz, wo sie grade ihre wichtigsten Interessen wahrzunehmen hat, sondern auch in den höheren Instanzen, da hier die Familienvertretung nur auf Grund der Schulgemeinde ausführbar ist.)

7. Wer trägt die Hauptschuld, daß eine Reform der Schulverfassung im Sinne des echten Selbstverwaltungssystems bisher nicht hat zustande kommen können?

Die Antwort giebt der oben mitgeteilte ministerielle Monolog.

Anhang.

Die Aufgaben des Kreis-Schulinspektorates.

Bei der Vergleichung der verschiedenen Schulverwaltungs-Instanzen hinsichtlich ihrer eigentümlichen Aufgaben kam (S. 174) die hervorragende Bedeutsamkeit des Kreis-Schulinspektorates zur Sprache. Dort konnten nur etliche Fingerzeige darüber gegeben werden. Die Sache ist aber so wichtig, auch für das Selbstverwaltungs-System, daß ich es für angemessen halte, noch etwas näher darauf einzugehen. Es sei mir darum gestattet, eine darauf bezügliche Stelle aus der früher erschienenen Schrift: „Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassung" (1869) hier anhangsweise mitzuteilen. Es heißt dort Seite 89 ff.:

„Es ist von Wichtigkeit, sich klar zu machen, daß dieselben von denen des Schulvorstandes wie von denen des Regierungs-Schulrates sich wesentlich unterscheiden. Ihre Eigentümlichkeit tritt schon in der Obliegenheit hervor, welche der Kreis-Schulinspektor mit jenen beiden Verwaltungsstellen gemein hat und wonach sein Amt benannt ist, — in der Aufsicht über die Schulen. Der Schulrat nämlich hat so viele Schulen und Lehrer unter sich, daß er im Laufe von 6—8 Jahren höchstens ein Mal die Runde machen kann; und wenn er eine Schule besucht, so sind es bloß die äußeren, präsentabeln Leistungen, welche in den wenigen Stunden ihm kundbar werden. Seine Besuche werden hauptsächlich nur dazu dienen, ihn von dem allgemeinen Stande der Schulen in Kenntnis zu erhalten; durch dieselben einen Impuls auf das Leben und Streben der Lehrer wie der Schulvorstände ausüben zu wollen, darf er sich kaum einfallen lassen. Höchstens mag es ihm gelingen — falls er daran Freude hat — einen gewissen Schrecken vor sich her zu verbreiten, eine Wirkung, die auf dem Erziehungsgebiete von zweifelhaftem Wert ist. Der Schulvorstand dagegen wird seinen Blick vorzugsweise auf das zu richten haben, was dem Schulrate wie dem Kreis-Inspektor nicht zugänglich ist, nämlich ob der Lehrer seine täglichen Obliegenheiten pünktlich wahrnimmt und so wandelt, wie es einem Erzieher der Jugend geziemt. Die unterrichtlichen und erziehlichen Leistungen stehen zwar dem Schulvorstande auch vor Augen, deutlicher noch als dem Schulinspektor; zu einem taxierenden Urteil darüber ist jedoch mehr erforderlich als bloßes Sehen: einmal eine gewisse technische Einsicht, die mindestens eine Beschäftigung mit der pädagogischen Litteratur voraussetzt, und sodann eine gewisse Umsicht, die nur durch ein Vergleichen vieler und verschiedenartiger Schulen erworben werden kann. Wer ohne diese Vorbedingungen, bloß auf sein

Sehen hin, ein abschätzendes Urteil sich erlaubt, läuft immer Gefahr, den Personen oder der Sache Unrecht zu thun und Schaden anzurichten. Das Wie der Schularbeit, ihre methodische und praktische Seite, vermag ohnehin nur der sicher zu beurteilen, welcher imstande ist, seine Urteilsberechtigung durch eine sofortige Unterrichtsprobe zu beweisen. Über die Lokal-Aufsicht ist somit klar, daß sie allerdings eine wichtige und unerläßliche Aufgabe hat, weil dieselbe nur solchen Personen, die an Ort und Stelle sind, übertragen werden kann; zum andern ist aber auch klar, daß es neben dieser Aufgabe noch andere giebt, für die weder der Schulvorstand noch der Schulrat ausreicht, für die demnach ein Dritter bestellt werden muß. Dieser Dritte ist eben der Kreis-Inspektor, der technische Schulrevisor. In der Aufsicht hat er den bedeutsamen Beruf, den Schulen das Vollmaß ihrer Arbeitsziele vorzuhalten, aber auch die Lehrer gegen unzulängliche Urteile von oben oder unten in Schutz zu nehmen. Wo der geeignete Kreis-Schulrevisor fehlt, da ist die Schulaufsicht in zwei wesentlichen Stücken unvollständig."

„Aber die Schulaufsicht macht allein noch nicht den vollen Beruf des technischen Schulrevisors aus. Derselbe reicht noch viel weiter. In seinem Vollsinne gefaßt, wie es die Zwecke und Bedürfnisse der Schule fordern, müssen jener Aufgabe noch eine zweite und noch eine dritte, die nicht minder wichtig sind, zur Seite treten."

„Betrachten wir vorab die neue zweite. Ist die erste, die Aufsicht, darauf gerichtet, daß die Schulkinder das werden, was sie werden sollen, so gilt die nächstfolgende zweite Aufgabe dem Lehrerstande: soll der Schulinspektor dort der Helfer des Schulvorstandes und Schulrates sein, so hier gleichsam der Helfer und Nachfolger des Seminar-Direktors. — Die Lehr- und Erziehungsarbeit in der Schule ist eine Kunst, eine schwere Kunst, die nimmer ausgelernt werden kann. Der aus dem Seminar tretende junge Lehrer ist ein Anfänger und leider nicht selten ein sehr dürftiger, was nur da nicht in die Augen fällt, wo die älteren Lehrer leider nicht weit über diesen Anfang hinausgekommen sind. Sollen die Seminarien wirken, was sie wirken können, soll ihre Arbeit nicht zumteil wieder verloren gehen, soll das Schulwesen nicht in Stagnation geraten, sondern in stetigem Fortschritte bleiben: so müssen Veranstaltungen zu unaufhörlicher Fortbildung der Lehrer getroffen sein und zwar solche, die es dem angehenden Lehrer wenigstens in den nächsten zehn Jahren nach dem Seminar platterdings unmöglich machen, sich auf die Bärenhaut zu legen. Die Sorge dafür kann selbstverständlich keinem andern zufallen, als dem Kreis-Schulinspektor. Ob er das zu leisten vermag und zwar mit seinen persönlichen Kräften allein, — das ist eine Frage, die uns vorab nicht zu bekümmern braucht. Hier handelt es sich nur darum, zu beweisen und zu konstatieren, daß und wie für eine steigende Ausrüstung der Lehrer, zumal der angehenden, gesorgt werden muß, und daß dafür zunächst der technische Revisor verantwortlich ist. Man hat ihm wohl auch die Sorge für die Vorbildung der Lehrer aufbürden wollen. Sehr mit Unrecht. Wohl soll er die Präparanden seines Kreises in Obacht nehmen und guten Rat

für sie bereit haben; allein diese bedürfen vor allem ordentlichen schulmäßigen Unterricht. Den kann der Schul-Inspektor weder selbst geben, noch herbeizaubern: hier sind Präparandenschulen nötig und zwar, wenigstens in hiesiger Gegend, nicht solche Not- und Hilfsanstalten, wie das preußische Regulativ sie wollte, — wonach nämlich ein Lehrer neben seiner täglichen Schullast auch noch die Sorge für eine Anzahl Präparanden sich aufladen soll, — sondern wohlausgestattete Institute, in denen wirklich etwas gelernt werden kann. Des Schulinspektors Zeit und Kraft gehören den Schulen und den angestellten Lehrern. Für anderes mögen andere sorgen. Hier hat er die Hände voll zu thun. Darauf weist ihn auch seine Instruktion hin: sie fordert z. B. bestimmt, daß er mit seinen Lehrern regelmäßige Konferenzen halte. Diese Konferenzen, — ich meine zunächst die Kreiskonferenzen, etwa vierteljährlich, samt der dazu gehörigen Kreis-Bibliothek — sind aber nur eins von dem vielen, was die fortschreitende Ausrüstung des Lehrerstandes verlangt."

„Fürs erste gehören praktische Lehrübungen in der Schule dazu. Diese mit der gesamten Konferenz vorzunehmen, mag einstweilen gut heißen, ist aber weder das Beste, noch das Ausreichende — aus vielen Gründen. Richtiger, fruchtbarer ist es, die Lehrerschaft des Kreises in mehrere kleinere Gruppen zu teilen, — doch so, daß jeder sich die Gruppe wählen kann, zu der er gehören will. Jede Gruppe habe einen Senior, unter dessen Leitung die praktischen Übungen vorgenommen werden, und der darüber in den Hauptkonferenzen, je nach Erfordern, Bericht erstattet, — jedenfalls am Ende des Jahres einen Gesamtbericht. (Lehrer, die bereits über 25 Jahre im Amte stehen, dürfen nicht mehr verpflichtet sein, daran teilzunehmen, wohl aber berechtigt.) Das zweite, was nötig ist, geht vornehmlich die angehenden Schulleute an. Ein Lehrer, der sich für seine tägliche Lehrarbeit ordentlich ausrüsten und präparieren will, muß in den Fächern, wo der mündliche Unterricht, der dem Lehrbuche zur Seite tritt, besondere Schwierigkeiten hat — im Religionsunterricht, in der Naturkunde, in der Heimatsgeographie und in der Kunde vom Menschenleben in Gegenwart und Vergangenheit — nach und nach sämtliche Einzellektionen schriftlich sich ausarbeiten, so ausarbeiten, wie er sie in der Schule geben will, also den vorzutragenden Lehrstoff mit allen Zuthaten von Erklärungen, Reflexions- und Repetitionsfragen. Diese Ausarbeitungen müssen auf der Unterstufe beginnen, — denn jeder der genannten Gegenstände soll auch bei den Kleinen schon vorkommen, natürlich in der Form des sog. Anschauungs- und Sprechunterrichts, — und müssen durch alle Stufen fortgeführt werden. Der sachkundige Leser merkt, daß mit diesen schriftlichen Präparationen ungefähr das gemeint ist, was bequeme Leute im Buchladen kaufen — sog. „Handbücher", — um sie „als Kissen und Pfühle unter ihre Achseln und Häupter zu legen," was dem Vernehmen nach gemächlicher sein soll. Ein Schulmann rechter Art, der es auf die Schulmeisterschaft abgesehen hat, wird freilich solche „Wegweiser" aus fremder Feder auch nicht verschmähen, im Gegenteil, — aber

er wird sie dazu benutzen, um sich sein „Handwerkszeug“ für seine Verhältnisse und seine Hand selbst zu verfertigen. — Das ist viel verlangt, — gewiß, und doch nichts anderes und nichts mehr, als was jedem, auch dem letzten Schularbeiter zugemutet werden darf. Ein Lehrer, der im ersten Jahrzehnt nicht mit der Feder in der Hand sich präparieren mag — zumal in den unteren Klassen, wo das Unterrichten am schwierigsten ist, — ist genau dem Pfarrer gleich, der von der Kandidatenzeit an seine Predigten improvisieren wollte. Wie bei letzterem, wenn nicht eine außergewöhnliche Begabung und nebenhergehende gründliche Studien das Predigtschreiben ersetzen, die Vorträge auf die Dauer leer und langweilig werden, so wird letzterer es nie zu einer solchen Ausrüstung im Lehrfache bringen, die im Urteil und im Können auf allen Stufen sich sicher fühlt, — es sei denn auf einem Umwege und mit viel größerer Mühe. Die schriftliche Präparation ist in der That der kürzere und leichtere Weg und überdies für ein erfolgreiches Fortschreiten zu immer höheren Zielen die beste Bürgschaft. Erst muß man einen Lehrgang haben, d. i. im Kopf und im Munde haben, um daran bessern zu können; wenn der linke Fuß schreiten soll, so muß der rechte erst feststehen. — Die empfohlenen schriftlichen Ausarbeitungen werden freilich nicht mit dem laufenden Unterricht von Woche zu Woche Schritt halten können. Zwischenein wird fort und fort eine bloß meditierende Präparation aushelfen müssen. Darum sagte ich vorhin, der Lehrer solle „nach und nach“ die Lektionen zu Papier bringen. Bei anhaltendem Fleiße möchte er vielleicht in 8—10 Jahren mit dem ersten Entwurf durch alle Stufen zustande kommen, — eher wohl schwerlich, da auch die theoretischen Fachstudien und die allgemeine Fortbildung Zeit und Kraft in Anspruch nehmen.“

„Wie soll nun der Schulinspektor es angreifen, um unter den jüngeren Lehrern seines Kreises ein solches Arbeiten in Gang und Schwung zu bringen? Der Weg ist einfach und bereits gewiesen. Die oben erwähnten Gruppen für die praktischen Lehrübungen sind auch die rechte Stelle zur Leitung und Kontrolierung dieser schriftlichen Präparationen. Der Senior jeder Gruppe muß mit den jüngeren Kollegen (und den älteren, welche daran teilnehmen wollen) in besonderen Zusammenkünften den Lehrgang jedes der bezeichneten Fächer theoretisch durchsprechen und daneben abwechselnd eine der gefertigten Präparationen kritisch durchnehmen, — ebenso von Zeit zu Zeit sich vergewissern, daß diese Arbeiten bei den ihm zugewiesenen jüngeren Lehrern voranschreiten. Der Schulinspektor wird, wie bei jenen praktischen Lehrübungen der Gruppen, so auch an diesen Zusammenkünften abwechselnd, in der Reihe herum, teilnehmen, zuweilen selbst Musterbeispiele vorführen und namentlich auch für Beschaffung litterarischer Hilfsmittel sorgen — natürlich auf Kosten der Schulkassen, da diese Ausgaben den Schulen reichliche Zinsen versprechen.*) —

*) Es ist vorausgesetzt, daß der Kreis-Schulinspektor auch in den vierteljährlichen Kreis-Konferenzen selber häufig Vorträge halte, namentlich aus den schwierigeren Gebieten der pädagogischen Hilfswissenschaften (Psychologie und Ethik).

Endlich wird der Schulinspektor wünschen müssen, um seine Hauptkonferenz herum noch eine dritte Art von Filial-Zusammenkünften sich bilden zu sehen: ich meine solche Gruppen, die der theoretischen Fachbildung und der allgemeinen Fortbildung gewidmet sind. Am nächsten und zwar allen gleich nahe liegt die Theorie und Geschichte der Pädagogik und insonderheit der Elementarschulpädagogik, — wofern nicht bei einzelnen in irgend einem andern Wissenszweige empfindliche Lücken vorhanden sind, die um der Schularbeit willen erst ausgefüllt werden müssen. Es wird sich empfehlen, die Gruppen in freier Weise so sich bilden zu lassen, wie das Bedürfnis die Mitglieder zusammenführt: so mag hier eine bestehen, um z. B. die Geschichte der Pädagogik durchzuarbeiten; dort eine andere, die sich um pädagogische Psychologie bemüht; an dritter Stelle eine, die der Religionswissenschaft, oder der deutschen Sprache und Litteratur, oder der Naturkunde gewidmet ist u. s. w. Das eigentliche Lernen muß selbstverständlich zu Hause geschehen; die Versammlungen sollen nur dazu dienen, das Lernen im Zuge zu erhalten, die Schwächeren zu unterstützen und den Erwerb zu klären und zu befestigen. Demgemäß wird es sich empfehlen, die Verhandlungen so einzurichten, daß in der Reihe herum über das Gelernte freie Vorträge gehalten, dann die Vorträge durchgesprochen und jeweilig ordentliche Repetitorien angestellt werden. — Wie dringend nun der Schulinspektor wünschen muß, daß Filial-Vereine dieser letzteren Art zustande kommen, so wird er sich doch zu sagen haben, daß hier freies Land ist, wo jedes „Machen-"wollen und Kommandieren eher schadet als fördert. Dennoch kann er viel dazu thun: einmal durch stetiges Anregen in allerlei Form und Weise, dann durch aufmunterndes Anerkennen der Anfänge in diesen Fortbildungsbestrebungen und namentlich durch Herbeischaffung zweckmäßiger litterarischer Hilfsmittel. Ob just alle Lehrer des Kreises bis auf den letzten Mann an diesen wissenschaftlichen Vereinen sich beteiligen, darauf kommt vorab weniger an; die Hauptsache ist, daß wenigstens ein Kern strebsamer Kräfte inmitten der Lehrerschaft vorhanden sei. Ein wenig Sauerteig durchsäuert endlich den ganzen Teig. Wo nichts Derartiges zustande kommen will, da steht es nicht gut."

„Das wäre denn die zweite Hauptaufgabe des Schulinspektors, deren Ziel die wachsende Ausrüstung des Lehrerstandes ist. Wer nun den Zweck will, muß auch die Mittel wollen: die (etwa vierteljährlichen) Gesamtkonferenzen und die bezeichneten dreifachen Filialkonferenzen. Association, gemeinsames Arbeiten, gegenseitige Hilfeleistung — das ist die Losung auf allen Gebieten, wo man vorwärts schreiten will. Die Wirklichkeit ist freilich bisher hinter diesem Ideale zurückgeblieben; wo und wie weit dies geschehen, wollen wir hier nicht des Breiteren untersuchen — aus mancherlei Gründen."

Es bliebe jetzt noch übrig, die dritte Hauptaufgabe der Kreis-Schulinspektoren kurz zu beleuchten. Diese gilt der Belebung des Inter-

esses für das Schulwesen und die Erziehung überhaupt — zunächst bei den Mitgliedern der kommunalen Schuldeputationen und des Kreis-Schulausschusses. (Die Pflege dieses Interesses innerhalb der einzelnen Schulgemeinde fällt dem Schulamte und dem Schulvorstande zu.)

Da diesem Punkte — Pflege des Erziehungsinteresses — ein besonderes Kapitel (VIII) gewidmet werden soll, so wird diese dritte Teilaufgabe der Kreis-Schulinspektion dort näher besehen werden.

Hier sei nur noch mitgeteilt, wie die Schulbehörde über diese Aufgabe in den ersten Jahren nach den Befreiungskriegen dachte. Es ist das zu ersehen aus einer „Allgemeinen Anweisung für die Einrichtung des gesamten preußischen Volksschulwesens", die im Jahre 1817 oder 1818 (in Verbindung mit dem damals projektierten neuen Schulgesetze) im Königlichen Ministerium der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten ausgearbeitet wurde, aber samt dem Schulgesetzentwurf in den Akten ruhen blieb. Es heißt da:

„Die Elementarschule ist, wie jede andere, eine National-Anstalt, in welcher die Jugend nicht für irgend ein Privatinteresse, sondern ihrer Bestimmung als Menschen gemäß, als Jugend des Volks erzogen wird. Es haben daher nicht bloß die Eltern der ihr anvertrauten Kinder, sondern das ganze Publikum hat Anteil an derselben und ist von ihr nähere Kunde zu nehmen berechtigt. — Jede Elementarschule muß deswegen allen, deren Aufmerksamkeit auf sie gerichtet ist, Gelegenheit geben, sie näher kennen zu lernen. Dies thut sie zunächst durch die öffentliche Prüfung." — (Nachdem nun über diese jährlichen Prüfungen, über Schulfeste, Turnspiele u. s. w. einige Winke gegeben sind, auch erwähnt ist, daß jedem anständigen Besuche die Schule offen stehen muß, heißt es weiter:)

„Die Vermittelung der Schule mit den Eltern nicht bloß, sondern auch mit dem gesamten Publikum, ist, der Instruktion der Schulkommissionen (Schulinspektoren) und Schulvorstände gemäß, deren eigentlichstes Geschäft. Alle ihre Mitglieder, die geistlichen wie die weltlichen, sollen sich bemühen, die Einwohner jedes Schulortes und die Mitglieder jeder Schulsozietät mit ihrer Schule zu befreunden und Mißverständnisse aller Art auszugleichen." (Man darf hier nicht lediglich an persönliche Mißverständnisse denken; es giebt auch allgemeine, die aus der Schulgesetzgebung und anderen allgemeinen Verhältnissen entspringen, und diese sind die schlimmsten. Anmerk. d. Ref.) „Vornehmlich liegt es aber den Geistlichen und sachkundigen Mitgliedern dieser Behörden ob, öffentlich und privatim die Leute über den Zweck der Schule, ihre Wohlthätigkeit, die Art ihres Wirkens und wie man dies unterstützen müsse, zu belehren, — — — überhaupt ihnen richtige Ansichten über das Unterrichts- und Erziehungswesen und den Wert derer, die daran arbeiten, beizubringen."

VI. Der Streit zwischen Staat und Kirche auf dem Schulgebiete.

„Gott ist nicht ein Gott der Unordnung, sondern des Friedens.“ 1 Cor. 14, 33.

„Suum cuique“ (Hohenzollernspruch).

In den voraufgegangenen Kapiteln war der gemeinte ethisch-pädagogische Grundsatz jedesmal durch die Überschrift kurz angedeutet. Beim vorliegenden Kapitel ist dies, wie man sieht, ausnahmsweise nicht der Fall; er ist aber in den beiden Mottos bereits angedeutet. Hier weist die Überschrift gerade umgekehrt auf eine der vorkommenden mancherlei Verletzungen des Grundsatzes hin, um von vorn herein den Blick darauf zu lenken, welche schlimmen Konflikte und Schädigungen daraus entstehen, wenn der maßgebende Grundsatz nicht streng zur Richtschnur genommen wird.

Wir werden nun

1. den hier gültigen ethisch-pädagogischen Grundsatz namhaft machen und begründen, sodann
2. den bekannten, das Schulwesen seit langem außerordentlich beunruhigenden und dessen Entwicklung sehr hemmenden Schulstreit zwischen Staat und Kirche beleuchten, und endlich
3. die friedliche Lösung dieses Konfliktes zeigen.

---

1. Der Grundsatz.

Wenn es feststeht, daß im Schulregiment nicht die bureaukratische Regierweise, sondern das Selbstverwaltungsprinzip gelten soll, so entsteht die Frage: wer ist denn das eigentliche, das wahre „Selbst“ bei dieser Selbstverwaltung?

Auf diese Frage will nun der gemeinte Grundsatz die Antwort geben. Wir sagen zunächst ganz allgemein: Das wahre „Selbst“ bei der Selbstverwaltung der Schulangelegenheiten sind die Schulinteressenten. In dieser allgemeinsten Fassung wird wohl jeder, wer er auch sei, die Antwort anerkennen. Wie sollte sie auch nach Vernunft und Ethik anders lauten? Denn solchen Mächten einen maßgebenden Einfluß auf das Schulwesen zu gestatten, welche gar kein oder nur ein höchst unbedeutendes Interesse an demselben haben können, wäre ja widersinnig, gleichsam ein Widerspruch in sich selber. So nach

der Vernunf und die Ethik sagt: wo Interessen sind, — seien es moralische oder Wohlfahrtsinteressen —, da erwachsen auch Pflichten, und wenn ein solcher Interessent diese Pflichten anerkennt und übernimmt, so hat er auch Anspruch auf die Rechte, welche zur Ausübung dieser Pflichten nötig sind. So ist also nach Vernunft und Ethik klar, daß die Interessenten und nur sie es sein können, denen beim öffentlichen Erziehungswesen die Selbstverwaltungsrechte gebühren.

Aber, — so wird man weiter fragen müssen — wo sind denn diese Schulinteressenten? Das läßt sich nicht so schnell und kurz sagen. Man könnte allerdings antworten: es sind die mündigen, vertretungsfähigen Einzelpersonen, die in ihrer Gesamtheit das Volksganze bilden, also vor allem die Familienväter, denen die zu erziehenden Kinder gehören. Diese Antwort wäre nicht unrichtig, allein sie spricht bei weitem nicht die ganze Wahrheit aus. So viel ist richtig, daß auch an die Urinteressenten, an die Einzelpersonen, gedacht werden muß; aber es wäre höchst unreif, ja kurzsichtig, bei den Urinteressenten stehen zu bleiben und lediglich an sie zu denken. Denn bei der praktischen Ausführung einer Schulverwaltung auf dieser Grundlage würde sich bald zeigen, daß nicht allein mehrere Arten oder Seiten des Schulinteresses Gefahr liefen, zu wenig berücksichtigt zu werden: sondern gerade auch die Urinteressenten, die anscheinend in den Vordergrund geschoben sind, würden nicht zu ihrem Rechte kommen. Wie der Leser sieht, steht unsere Untersuchung hier an einem kritischen Punkte, wo Wahrheit und schwere Irrtümer nahe beisammen liegen, und wo es darum not thut, alle Aufmerksamkeit anzuspannen, um nicht unversehens die schwersten Mißgriffe zu begehen.

Bei näherem Überlegen findet sich bald, daß unser Denken nicht bei den Individuen stehen bleiben darf. Der gesellschaftliche Verband besteht zwar aus Einzelpersonen, aber nicht bloß und nicht unmittelbar aus Einzelpersonen, — ebensowenig wie ein Gebäude aus bloßen Sandkörnern gebildet ist; jede Einzelperson ist vielmehr, weil der Lebensaufgaben und Lebensbedürfnisse mehrere sind, mit andern Einzelpersonen zu teils kleineren, teils größeren Gemeinschaften zusammengeschlossen. Darunter sind manche, welche für bestimmte Sonderzwecke auf freiwilligem Wege sich gebildet haben. Im Unterschied von diesen aber giebt es mehrere gesellschaftliche Verbände, welche das Individuum zur Befriedigung seiner Bedürfnisse als feststehende schon vorfindet: sie sind von besonderer Bedeutung, weil in ihnen das gesamte Volksleben vornehmlich sich bewegt und auswirkt. Es sind ihrer 4: die Familie, die bürgerliche Gemeinde, die Religionsgemeinschaft und der Staat.

In diese stabilen Verbände ist jede Einzelperson eingepflanzt und eingeordnet, und das Gedeihen dieser ständigen Gemeinschaften ist für das Individuum im wahren Sinne des Wortes eine Lebensfrage, weil es ohne sie, vereinzelt, weder seine allseitige Ausbildung erlangen, noch auch überhaupt sein eigenes Wohl genügend sicherstellen kann.

Genauer gesagt: es sind die in jenen Korporationen vor ihm thätig gewesenen und die noch jetzt in ihnen wirkenden lebendigen Personen, welche dem Nachgeborenen ein mehr oder weniger reiches, unverdientes Erbe von Kulturgütern zuführen und dadurch schon auf die Lebensgestaltung des Einzelnen einen bestimmenden Einfluß üben.

Die Glieder aller dieser Gemeinschaften sind unter- und füreinander solidarisch verbunden, damit die jeder Korporation gestellte besondere Aufgabe gelöst werden kann. Jedes Individuum gehört jeder dieser Gemeinschaften an. Es ist zunächst schon durch die Geburt ein Glied der Familie. Hinsichtlich der gegenseitigen Handreichung in gewissen wirtschaftlichen und anderen verwandten Wohlfahrtsbedürfnissen, die ein örtliches Nahewohnen der Mitglieder voraussetzt, gehört jeder einer bürgerlichen Gemeinde an. Nach seinen religiösen Bedürfnissen ist er an seine Religionsgemeinschaft gewiesen. Für seine politischen und andere damit zusammenhängende Bedürfnisse bietet sich ihm der Staat dar.

Bei der hohen Bedeutung dieser 4 Institutionen ist es nicht genug, daß sie da sind; sondern es ist bei jeder von höchster Wichtigkeit, daß sie gut und im Segen bestehe, weil sie sonst den in ihr liegenden Nutzen den einzelnen Personen nicht zuwenden kann. Nun sind die Gemeinschaften zwar ständige, aber nicht unveränderliche: die lebendigen Personen wechseln. Es kommt also darauf an, daß für einen leistungsfähigen Nachwuchs gesorgt werde, der hinsichtlich des Verständnisses und der Befähigung wohl ausgerüstet, zugleich willig ist, sich an den Aufgaben dieser Gemeinschaften mit Liebe und Hingebung zu beteiligen. Damit ist das Interesse aller 4 Lebensgemeinschaften am öffentlichen Erziehungswesen erklärt und begründet; denn eben die zu erziehende Jugend ist es ja, welche in Zukunft den gleichen Dienst für das nachfolgende Geschlecht übernehmen soll.

Aus dem Interesse aber folgt für jede der vier Genossenschaften eine bestimmte erziehliche Verpflichtung; sie ablehnen hieße nichts anderes, als den eigenen Bestand gefährden, den eigenen Beruf verleugnen und an dem Volkswohl zum Verräter werden. Demgemäß darf jede Gemeinschaft: der Staat, die Kirche, die bürgerliche Gemeinde und die Familie, mit allem Recht als Interessent an dem öffentlichen Erziehungswesen auftreten, aber keine allein und ausschließlich; sondern diese 4 Korporationen in ihrer Gesamtheit, weil sie eben die Hauptbedürfnisse des gesamten Menschenlebens umfassen, sie sind in ihrem Zusammenschlusse die wirkliche Schulinteressentschaft; sie bilden das eigentliche wahre „Selbst" bei der Selbstverwaltung des öffentlichen Erziehungswesens.

Wie aber aus dem Interesse die Pflicht, so folgt für jeden Beteiligten aus der Pflicht der rechtliche Anspruch, an der Pflege und Verwaltung der Schule teilzunehmen, und daraus folgt weiter: die mitberatenden Kollegien müssen in allen Instanzen aus Vertretern dieser 4 Gemeinschaften: der Familie, der bürgerlichen Gemeinde, der

Religionsgemeinschaft und des Staates, zusammengesetzt sein, oder mit anderen Worten:

Die Selbstverwaltung auf dem Schulgebiete muß nach dem Prinzip der Interessen-Vertretung geordnet sein.

Das ist der Grundsatz, von dem wir in diesem Kapitel reden.

Über die Weise der Auswahl dieser Vertreter hier nur eine Bemerkung. Um vor bedenklichen Mißgriffen bewahrt zu bleiben, beachte man wohl, daß das jeder Körperschaft innewohnende besondere Interesse an dem Erziehungswesen unverkürzt gewahrt und demgemäß jede Einrichtung abgewiesen werden muß, welche das Recht auch nur eines der 4 Faktoren nicht ausreichend verbürgt. Wollte man z. B., wie es bei der bürgerlichen Gemeinde, der Kirche und dem Staate thatsächlich geschieht, bei der Bildung der untersten Instanzen ganz auf Urwahlen durch die Einzelpersonen zurückgreifen, so daß zunächst die Schulvorstände aus Urwahlen hervorgingen, denen dann die Bildung der nächst höheren Instanz obläge, und so fort, was würde dabei herauskommen?

Diesen Weg einschlagen, würde heißen: dem einzelnen Urwähler zumuten, daß er nicht nur sein eigenes Hausvaterinteresse wahre, sondern auch das der bürgerlichen Gemeinde, der Kirche und des Staates, und daß er demgemäß solche Männer wähle, die alle diese Interessen zu bedenken und wahrzunehmen imstande seien. Das wäre aber inbezug auf die Wähler eine sonderbare Zumutung, die kaum die Gebildeten zu leisten vermöchten, viel weniger die schlichten Leute, und inbezug auf die Gewählten wäre es ebenfalls eine übertriebene Forderung. Eine solche Urwählerei hieße mit andern Worten, die Vertretung der 4 Korporationen dem Zufall preisgeben. Keine wäre sicher, daß sie in der Verwaltung des Schulwesens zu ihrem Rechte käme. Wären nun die Interessen der 4 Gemeinschaften unvollkommen gewahrt, so würde auch das Interesse der Einzelpersonen, um derentwillen die Urwahlen eingeführt werden sollten, gerade schlecht bedient sein: denn es ist nur gut bedient, wenn jeder der 4 Interessenten vollaus zu seinem Rechte kommt. Ebenso wenig würde es sich empfehlen, statt nach Schulgemeinden, nach Kommunalgemeinden wählen zu lassen, wobei anscheinend das Selbstverwaltungsprinzip und die Interessen-Vertretung gewahrt seien. — Was würde die Folge sein? — Das Familienrecht und das Recht der erziehlichen Gewissensfreiheit würde verloren gehen. Die nähere Ausführung des Prinzips der Interessen-Vertretung im rechten Sinne durch alle Instanzen hindurch ist bereits in Heft 3 anschaulich gegeben. Darauf sei also hier verwiesen.

---

2. Der Streit zwischen Staat und Kirche auf dem Schulgebiete.

Der Leser besorge nicht, daß wir den Verwickelungen dieses schier endlosen Streites in die Länge und Breite nachgehen werden. Es wird sich auch zeigen, daß wir bald aus der Wirrnis herauskommen.

Wie jeder Geschichtskundige weiß, besteht der staatlich-kirchliche Schulkrieg schon recht lange, eigentlich so lange, als der Staat angefangen hat, sich um das Schulwesen ernstlich zu bekümmern. Ursprünglich nahm die Kirche für sich das Recht in Anspruch, Schulen zu gründen und zu leiten. Die bürgerlichen Gemeinden mußten, wenn sie Schulen gründen wollten, vorher die erzbischöfliche Erlaubnis einholen. (Siehe A. Hollenberg: Ev. Schulblatt No. 11 Jahrg. 1891: Geschichtliches über die Lehrerwahl.) Selbst wenn die Kaiser und andere regierende Fürsten in ihren Landen eine Universität gründen wollten, mußten sie erst die päpstliche Erlaubnis nachsuchen. Nach der Reformation nahm — wenigstens auf protestantischem Boden — der Landesherr die Hoheitsrechte über die Schulen an sich. Begründet war dieser Anspruch schon dadurch, daß sie auch die Oberleitung der neu entstandenen Kirchengemeinschaften in die Hand nehmen mußten, wenn dieselben nicht in Verwirrung geraten und den Angriffen der Gegner unterliegen sollten. Damit war also das Recht auf die Oberleitung des Schulwesens von selbst gegeben. Überdies geschah der Kirche dadurch in der That kein Unrecht; denn diese hatte bisher ihre Pflichten gegen die Schulen, die ihr mit dem Hoheitsrechte über dieselben zugefallen waren, bekanntlich in hohem Maße vernachlässigt. Der Stand der Jugendunterweisung war ein solcher, daß ein geordnetes öffentliches Schulwesen überhaupt erst neu geschaffen werden mußte. Die Staatsregierungen sahen indessen bei der damaligen Lage der Dinge sofort ein, daß sie bei der Leitung und Beaufsichtigung des jetzt zu gründenden Schulwesens die Hülfe der Geistlichen nicht entbehren konnten, und so kam es, daß die sämtlichen Aufsichtsstellen von unten bis oben mit Theologen besetzt wurden. Die Kirche war natürlich sehr damit einverstanden, und so bestand vorläufig ein stillschweigendes Bündnis zwischen Staat und Kirche.*)

Wie ist denn nun der Streit entstanden? Sie waren ja einig? Der nächste Anlaß dazu ging vom Lehrerstande aus. Nachdem derselbe nämlich durch die vom Staate errichteten Seminare zu einer planmäßigen und ausreichenderen Berufsbildung gekommen war, empfand er es je länger desto mehr, daß er durch diese ausschließlich

*) Dieses Zusammenwirken von Staat und Kirche war in früheren Zeiten unzweifelhaft zweckmäßig und ist für die Schule offenbar eine Wohlthat gewesen; insbesondere gilt dies von dem Eingreifen des Staates, seitdem er die Lehrerseminare gründete. Diese Anerkennung soll nicht unausgesprochen bleiben. Das Zusammenwirken würde aber noch weit segensreicher geworden sein, wenn man bei Zeiten darauf Bedacht genommen hätte, die übrigen korporativen Schulinteressenten zum Mitraten und Mitarbeiten heranzuziehen. Leider ist dies nicht genügend geschehen. Es würde namentlich den Geistlichen obgelegen haben, an die Ergänzung

geistliche Schulaufsicht sehr benachteiligt sei. Einmal sah er das Ansehen seines Amtes herabgedrückt, weil der Lokal-Inspektor als der eigentliche Inhaber des Schulamts erschien, während der Lehrer gleichsam nur dessen Gehülfe war. Zum andern konnte es den Lehrern auf die Dauer nicht verborgen bleiben, daß die geistlichen Schulaufseher vielfach nicht die schultechnische Befähigung besaßen, welche zu diesem Aufsichtsamte notwendig war, was dann natürlich zu allerlei Reibereien zwischen den Lehrern und Schulinspektoren führte. Und endlich klagten die Schulmänner, daß dem Lehrerstande das Aufrücken in die technischen Aufsichtsstellen verschlossen — auch dann verschlossen bleibe, wenn er die befähigten Kräfte dafür stellen könne.

Im weiteren Verlauf meldeten sich dann aber auch zahlreiche Stimmen aus anderen Ständen, namentlich auf liberaler Seite, welche behaupteten, diese Art der Schulverwaltung — im wesentlichen bloß durch Theologen — sei ungeeignet, und das ganze Schulwesen komme dadurch in eine zu einseitige Bahn. Die Schulbehörde ging jedoch lange Zeit hindurch auf diese mehrseitigen Klagen nicht ein, und die Geistlichen verteidigten mit Eifer und Entschiedenheit ihre hergebrachte Stellung im Schulwesen.

Als nun die vorgenannten Beschwerden der Lehrer und der liberalen Politiker bei der Staatsbehörde keine Beachtung und Berücksichtigung fanden, da tauchte mit aller Macht die auch schon früher jeweilig empfohlene Idee der Simultanschule auf. Sie erschien als ein geeignetes Mittel zum Zweck. Käme nämlich diese Idee zur Ausführung, so fiele, wie ihre Vertreter sagten, die einseitig-geistliche Schulleitung von selbst, und dann würden auch die so lange verkannten Beschwerden der Lehrer ihre Abhülfe finden. Daraus ist nun auch verständlich, warum ein Teil der Lehrerschaft, weil er eben für seine Klagen sonst keine Abhülfe sah, so eifrig für die Simultanschule eintrat.

In diesem Stadium war der Konflikt nicht eigentlich mehr ein Zerwürfnis zwischen Staat und Kirche, sondern ein Streit zwischen zwei Richtungen in der allgemeinen Volksmeinung, zwischen 2 Gegnerschaften, die sich so ziemlich deckten mit der konservativen und der liberalen Partei. Die konservative Partei, die angeblich für das kirchliche Schulinteresse eintrat, hatte allerdings in diesem Punkte die Kirche auf ihrer Seite; der Staat dagegen stellte sich keineswegs

der Faktoren zu mahnen, weil sie die vielfachen Mängel in der Ausstattung der Schulanstalten und die Bedingungen der geistigen Hebung des Lehrerstandes besser kennen mußten, als die staatlichen Schulbeamten. Allein sie haben in ihrer großen Mehrzahl nicht nur nicht daran gemahnt, sondern den von anderer Seite her laut werdenden Wünschen und Mahnungen haben gerade sie am entschiedensten und hartnäckigsten widerstrebt. Sie sagten sich, jeder Schritt zur Heraushebung der zurückgesetzten Interessenten aus ihrer bisherigen Unmündigkeit, zumal beim Lehrerstande, werde für sie eine Verminderung ihrer Privilegien zur Folge haben. Dazu konnten sie sich nicht verstehen.

auf die Seite der Liberalen; denn die preußische Staatsbehörde hat bisher noch niemals sich für die allgemein obligatorische Simultanschule erklärt. So der bisherige Verlauf.

Ist nun völlig klar, um was es sich bei dem sogenannten Schulkonflikt eigentlich handelt? Keineswegs. Wir werden das bald sehen. Bei diesem Streite haben nämlich beide Teile, d. h. die beiden Parteien, eine ähnliche Schuld auf sich geladen, wie diejenige ist, welche wir in Kapitel 2 und 3 bei dem verwirrten Streit um Konfessions- und Simultanschulen fanden. Die Schuld besteht nämlich darin, daß die Streitfrage von vorn herein falsch gestellt wurde, — genauer gesagt: daß in der unreinen Fragestellung etwas verschwiegen blieb, was beide Teile nicht ans Licht kommen lassen wollten. Dort (bei dem Hader um Simultan- und Konfessionsschulen) haben wir auch gesehen, daß eine falsch formulirte Streitfrage, in der ein wesentlicher Fragepunkt verhüllt bleibt, unmöglich richtig beantwortet werden kann. Denn wer die Schlinge in der Fragestellung nicht merkt und doch meint, Antwort geben zu müssen, der fällt jedesmal unvermeidlich herein, gleichviel ob er sich für die eine oder für die andere Seite entscheidet. — Beim sogenannten Schulstreit kommen sogar 2 Fehler in der Fragestellung vor, d. h. es wird zweimal etwas verschwiegen.

Der erste Fehler ist dieser: Es bleibt verhüllt, daß es sich bei dem staatlich-kirchlichen Schulkonflikt so gut wie gar nicht um diejenigen Schulrechte handelt, welche einerseits dem Staate und andererseits der Kirche unzweifelhaft zustehen, sondern vielmehr um Privilegien, um Vormundschaftsrechte, also um solche Rechte, die eigentlich den beiden übrigen korporativen Interessenten, der Commune und Familie und dem Lehrerstande gehören, welche aber bisher von Staat und Kirche vormundschaftlich mitverwaltet wurden, weshalb jene beiden zurückgesetzten Interessenten bezüglich dieser ihrer Interessen-Rechte eben unmündig waren. So das wahre Streitobjekt. Man sollte denken, ein verschwiegener Fragepunkt von so kolossaler Bedeutung hätte selbst einem Halbblinden nicht verborgen bleiben können. Aber — was hat man nicht erleben müssen! Die eine Partei stimmte unbesehens und frischweg für die dunkele Losung „Kirche", was verständlich ist, die andere dagegen ebenso unbesehens und frischweg für die dunkele Contra-Losung „Staat", was bei selbstdenkenden Liberalen völlig unverständlich ist; denn sie stimmten ja aller Liberalität entgegen — dafür, daß Commune, Familie und Lehrerstand nach wie vor unmündig bleiben sollten.

Der zweite Fehler in der Fragestellung besteht darin: es blieb etwas verschwiegen, was die Inhaber jener Vormundschaftsrechte, die Rechts-Subjekte betrifft. Dem Wortlaute nach hießen die Vormünder Staat und Kirche. Ist es aber dort die Staatsgemeinschaft, die mündige Staatsbürgerschaft, und hier die Kirchengemeinschaft, die Gesamtheit der mündigen Kirchenmitglieder, welche jene Vormundschafts-

rechte ausüben? — Offenbar nicht so einfach. Es kommt auf die leibhaftigen Personen an, welche sich jener Privilegien erfreuen. Wer sind diese Personen? — In Wirklichkeit sind es dort die mit der oberen Schulverwaltung betrauten Staatsbeamten (Juristen, höhere Schulmänner u. s. w.) und hier die Geistlichen. Bei Lichte besehen und deutsch gesprochen, ist somit der lärmvolle staatlich-kirchliche Schulkrieg nichts anderes, als ein Krieg um die Vormundschaft über Commune, Familie und Lehrerstand hinsichtlich ihrer Interessen-Rechte auf dem Schulgebiet, und zwar — zwischen **Bureaukratie und Hierarchie**. Wie der allgemeine Ausdruck „Rechte" in der Fragestellung gut verdeckt, daß es sich eigentlich nicht um Interessen-Rechte, sondern um Vormundschaftsrechte handelt, so sind die abstrakten Namen „Staat" und „Kirche" trefflich geeignet, die wahre Gestalt der leibhaftigen Vormünder verhüllen zu helfen.*)

So der wahre Stand, der wahre, unverhüllte Sinn des bisherigen sogen. staatlich-kirchlichen Schulstreites. Man sieht, es ist ein außerordentlich umnebelter Streit. Die Führer auf beiden Seiten mögen allerdings wissen, warum jene beiden bedeutsamen Fragepunkte im Dunkeln gehalten wurden, und dann ihre besonderen Gedanken dabei haben. Ihre beiderseitige, treuherzig nachlaufende Gefolgschaft aber streitet offenbar im dichtesten Nebel.

Wie wird nun dieser Streit, wenn er in der bisherigen verwirrten Weise fortgeht, schließlich verlaufen?

In jedem Falle bleiben die drei zurückgesetzten Interessenten dauernd unmündig. Im Übrigen wird die Kirche — aus vielen Gründen — unzweifelhaft den kürzeren ziehen: ihr Mitpatronat wird schließlich doch fallen. Im Prinzip ist es schon jetzt dahin. Was ihr davon in der Praxis einstweilen noch belassen ist, und auf wie lange, das hängt vom Belieben der jeweiligen Staatsregierung ab und wird im Namen und Auftrag des Staates ausgeübt. — Der größte Teil des Lehrerstandes wird wider sie verstimmt bleiben oder vielleicht noch verstimmter werden. Vielleicht riskiert die Kirche obendrein, daß sie früher oder später sich mit der Simultanschule beschenkt sieht. Das wird der Ausgang sein, wenn nicht umgekehrt wird. (s. Baden, Österreich u. s. w.)

3. Die Lösung des Konfliktes.

Das Prinzip der Interessen-Vertretung — vereint mit dem der Selbstverwaltung — schafft diese Lösung auf einem ebenso einfachen, wie sicheren Wege.

---

*) So besehen, ist es verständlich, wie der berühmte Schulmann Dr. Mager zu dem derben Ausspruch kam, der Schulkrieg zwischen Staat und Kirche erinnere unwillkürlich an zwei Diebe, die über die Teilung ihrer Beute streiten.

Nachweis:

Der **Staat** bekommt, was ihm gebührt, — dazu die Oberleitung. Die **Kirche** wird in den Stand gesetzt, ihre Interessen wirksam selbst zu vertreten, — so wirksam, wie jeder der andern Interessenten. Was will sie mehr? was kann sie Besseres wünschen?

Aber könnte sie nicht durch die Verbindung der anderen **majorisiert** werden? Das kann auch jedem der übrigen geschehen. Allein für die Kirche ist das am wenigsten zu befürchten. Denn wenn sie mit dem Lehrerstande wieder bessere Fühlung hat als bisher — und das wird von Stund an der Fall sein, wo der Lehrerstand nicht mehr als unmündiger behandelt wird und er seine Vertretungs-, Amts- und Standesrechte bekommt, — dann werden die Vertreter der Schultechnik und wahrscheinlich auch die der Familie stets warm dafür eintreten, daß die ethisch-religiöse Seite der Schulerziehung ungeschädigt bleibe.

Was sonst das gute Verhältnis zwischen der Kirche und dem Lehrerstande noch erschweren könnte, das ist ein allgemeiner Notstand, nämlich die bekannte Spaltung innerhalb der Kirche selber zwischen der positiv-orthodoxen Richtung und der anders gearteten rationelleren Anschauung. Was ist da zu raten?

Die Zerspaltung ist auf historischem Wege, von innen heraus, entstanden. Darum muß sie auch von innen heraus, durch geistige Mittel, überwunden werden. Eine chirurgische Behandlung, d. i. durch scharfe Disziplinar-Verordnungen, würde das Übel nur ärger machen. Beide Teile müssen mit einander Geduld haben und beiderseits den Frieden suchen. So läßt sich schon weit kommen.

Ferner will in der vorgeschlagenen Verwaltungsreihe beachtet sein, daß die Kirche auch bei der **Schulaufsicht** in allen Instanzen durch eine ständige Vertretung beteiligt ist. Die wichtigste Aufsichtsinstanz ist für sie natürlich an der Stelle, wo die Schularbeit geschieht, also im Lokalschulvorstande. Thut der Geistliche, der dort sitzt, seine Schuldigkeit, so kann er von dem religiösen Stande der Schule genau unterrichtet sein, und da dies in allen Schulgemeinden des Landes der Fall ist, so können auch die Kirchenoberen durch diese geistlichen Mitglieder der Schulvorstände genau erfahren, wie es um die Pflege des sittlich-religiösen Lebens im gesamten Schulwesen steht. Behufs **Kenntnis der Sachlage** bedarf es also keiner gesonderten Schulaufsicht der Volksschule durch Superintendenten und Generalsuperintendenten. Glaubt nun irgendwo der kirchliche Vertreter im Schulvorstande in der betreffenden Schule einen Mangel zu entdecken, so wird er, wie Weisheit und Liebe raten, zuerst mit dem beteiligten Lehrer unter vier Augen sich benehmen. Läßt sich auf diesem Wege eine gütliche Verständigung nicht erzielen, so kann er die Angelegenheit amtlich im Schulvorstande zur Sprache bringen. Tritt auch hier keine Ausgleichung ein, so steht ihm der Appell an die nachfolgende Instanz (kommunale Schuldeputation) und weiter und weiter bis zur

höchsten Instanz offen. Natürlich kann auch der beteiligte Lehrer, sofern er mit der unterinstanzlichen Entscheidung nicht zufrieden ist, ebenfalls diesen Appellationsweg betreten. So bietet das Interessen-vertretungs-System dem kirchlichen Aufsichtsbedürfnis nach beiden Seiten volle Genüge, nach der Seite der Kenntnisnahme, wie behufs Abstellung der Mängel. Damit ist für die Schulen und den Lehrerstand ein Großes gewonnen. Die Doppelreihe der Aufsichtsorgane, welche Zwiespalt veranlaßte und viele andere Unzuträglichkeiten hatte, verschwindet und macht einer pädagogisch-einheitlichen Schulaufsicht Platz.

Endlich hat auch die Kirche selbst noch ein höchst wirksames Mittel in der Hand, um mit dem Lehrerstande in eine engere Fühlung zu kommen, — ein Mittel, dessen Anwendung ihr niemand verwehren kann. Es besteht darin, daß in allen kirchlichen Selbstverwaltungsorganen, vom Presbyterium an bis zur Landessynode, auch dem Schulamte eine angemessene Vertretung gewährt wird. Das wäre also eine Anwendung des Prinzips der Interessenvertretung zu gunsten der Schule und der Pädagogik auch auf das kirchliche Gebiet.

Für eine derartige Eingliederung des Schulstandes in den kirchlichen Organismus sind bekanntlich schon vor nahezu 50 Jahren namhafte Kirchen- und Schulmänner, wie Landfermann, Zahn, Bunsen, Sup. Back in Castellaun, Superintendent Fabricius in Mörs, mit aller Wärme eingetreten. Im Jahre 1847 beschäftigte sich auf Antrag der Kreissynode Mörs auch die Rhein. Prov.-Synode mit dieser Frage, und zwei Jahre später kam dieselbe Angelegenheit — veranlaßt durch eine Eingabe des „Evang. Lehrervereins für Rheinland und Westfalen" an derselben Stelle abermals zur Sprache. Die Sache wurde damals vertagt. Seitdem ruht sie in den Akten.

Es wäre im Interesse der Kirche dringend zu wünschen, daß sie jetzt die Frage wieder aufnähme und baldigst zum Abschluß brächte. Die Hannoversche lutherische Kirchenordnung hat erfreulicherweise bereits einiges davon ausgeführt. Dieselbe bestimmt u. a. in § 45 Nr. 5, daß in den dortigen Bezirkssynoden je 2 Volksschullehrer Sitz und Stimme haben. Dieselben sollen von den im Synodalbezirk angestellten evangelisch-lutherischen Volksschullehrern aus ihrer Mitte gewählt werden. Möchten die übrigen Landeskirchen diesem Beispiele folgen und dann den Gedanken vollständig ausführen. Die Kirche erreichte dadurch zwei bedeutsame Vorteile: einmal käme sie in eine innere, friedliche Verbindung mit dem Lehrerstande, und zugleich erführe die Theologie eine Befruchtung und Bereicherung durch die Pädagogik. Welcher dieser beiden Vorteile am meisten zu schätzen wäre, ist fast schwer zu sagen; höchst schätzbar sind jedenfalls beide.

Die katholische Kirche kann freilich dieses Mittel nicht anwenden, weil sie überhaupt keine Interessenvertretung in inneren Kirchensachen anerkennt. So mag sie sich bescheiden; sie hat sich *ja* selbst die Hände gebunden. Jedenfalls darf ihr der Staat kein

Äquivalent dieses Mittels zugestehen, so etwa, daß er ihr zu Willen wäre, wenn sie für ihren Bedarf eine geschärfte disziplinarische Aufsicht über die Lehrer begehrte.

* * *

Zum Schluß möchte ich die Aufmerksamkeit des Lesers lenken auf das an der Spitze dieses Kap. stehende Motto (1. Kor. 14, 33): „Gott ist nicht ein Gott der Unordnung" — (die stets Streit erzeugt oder vielleicht schon von vorn herein ist) — „sondern des Friedens." Es hätte eigentlich schon zu Anfang geschehen sollen.

Man beachte vorab, daß das paulinische Wort im Vordersatze zunächst nur ein negatives Urteil ausspricht, und erst im Nachsatze das positive folgen läßt. Nicht selten kann man auf den Kanzeln und bei andern Gelegenheiten den 1. Teil des apostolischen Spruches so zitieren hören, daß er in das positive Urteil umgeändert ist: „Gott ist ein Gott der Ordnung." Es scheint diese unbedachtsame Umänderung sehr häufig vorgekommen zu sein, da der Satz in dieser verkehrten Form fast zum Volkssprichwort geworden ist. Paulus hat wohl gewußt, warum er seinem Urteile zunächst den negativen Ausdruck gab. Lautete es positiv: „Gott ist ein Gott der Ordnung", so würde das heißen: Ordnung muß geschafft werden um jeden Preis, gleichviel ob sie gut oder schlecht ausfalle, wenn es nur Ordnung ist. Welch eine irreführende Weisung wäre das! Eine Ordnung kann nicht schon darum gut heißen, weil sie Ordnung herstellt, sondern nur dann, wenn sie ihren Zweck erfüllt, d. i. wenn sie dem Streite, Zwiespalt u. s. w. vorbeugt oder ihn schlichtet; noch deutlicher: wenn sie Frieden stiftet oder ihn befestigt und fördert. Doch das nur nebenbei, um den Leser zum Aufmerken anzuspornen. Nun zur Hauptsache.

Wo die Apostel in ihren Briefen für allerlei Spezialfälle ethische Weisungen geben, da kommt es manchmal vor, daß ihr erleuchteter Geist sie einen solchen Ausdruck finden läßt, der nicht nur für das betreffende spezielle Bedürfnis treffend sagt, was zu sagen war, sondern überdies vermöge seiner wohlgewählten Fassung eine ethische Wahrheit von überraschend großer Tragweite und außerordentlich gewichtiger Bedeutsamkeit ausspricht, und dies in so deutlichen, wissenschaftlich bestimmten, wie schlichten und gemeinverständlichen Worten, daß der moderne wissenschaftliche Denker, der sich an demselben Problem versucht hat, nur mit Verwunderung und Bewunderung darauf hinblicken kann. Einen apostolischen Ausspruch solcher Art haben wir auch in dem obigen Motto vor uns, diesmal obendrein von ganz hervorragendem Gehalt. In der That, dieses Paulinische Wort hat bei all seiner Schlichtheit und Unscheinbarkeit den Wert einer ganzen Wissenschaft. Das will nicht hyperbolisch verstanden sein, sondern durchaus buchstäblich. Es ist eine bestimmte Wissenschaft gemeint und zwar eine, die für den Staat und das gesamte soziale Leben an

Wichtigkeit die erste Stelle einnimmt: die theoretische Rechtswissenschaft oder sog. Rechtsphilosophie (natürlich ist hier nur an das Civilrecht und Staatsrecht zu denken, nicht an das Strafrecht, welches letztere an eine ganz andere Stelle der Ethik gehört). In der Rechtsphilosophie dreht sich für den Forscher alles um den richtigen Begriff des Rechts, d. i. hier des juridischen oder positiven oder „gesetzten" Rechts. Ist dieser Begriff wirklich gefunden, das will sagen: deutlich und wissenschaftlich genau ausgedrückt, und sein Inhalt als rationell begründet nachgewiesen, dann ist das eigentliche Problem gelöst; dann hat die noch übrige theoretische Forschung einen gebahnten Weg und die praktische Rechtswissenschaft einen sichern Leitstern. Andernfalls, nämlich so lange der Rechtsbegriff nicht feststeht, tappt die theoretische Forschung im Nebel und die praktische Rechtswissenschaft (Gesetzgebung) ist unvermeidlich nicht nur großen Schwankungen, sondern argen Verirrungen ausgesetzt. Wie steht es nun in der heutigen Rechts- und Staatswissenschaft um dieses Kernproblem, um den Begriff des juridischen Rechts? Sollte der Begriff des juridischen Rechts allen Schwankungen enthoben sein und feststehen, dann mußte zuvor in der Ethik der moralische Rechtsbegriff klar herausgebildet und unanfechtbar rationell begründet sein. Hier stehen nun zwei Schulen oder Richtungen einander gegenüber. Die eine, die Theologie, die theologisierende Rechtsphilosophie, will die Ethik nur aus der heiligen Schrift herleiten, hat aber — wie schätzbar auch ihre Verdienste in anderer Beziehung sein mögen — bis auf den heutigen Tag keine vollständige und wissenschaftlich genügende ethische Prinzipienlehre (d. i. die Vollzahl der wahren Urelemente des Ethischen, der sog. Ideeen) zu stande gebracht, die von allen christlichen Gemeinschaften anerkannt wäre, und hat gerade am wenigsten einen sichern und allgemein anerkannten Begriff des moralischen Rechts aufzustellen vermocht. Damit bleibt auch ihr Begriff des juridischen Rechts nothwendig mangelhaft. Wäre aber auch der so gefundene ethische, wie der juridische Rechtsbegriff wirklich der richtige, und wäre er von den verschiedenen christlichen Religionsgemeinschaften anerkannt: so würde dieses Resultat, da es auf einer Autoritätsbasis ruht, also der rationellen Begründung entbehrt, für die moderne Rechtswissenschaft so gut wie nutzlos sein, weil der heutige Staat, dessen Bürger den verschiedensten religiösen Gemeinschaften angehören, nur einen solchen ethischen wie juridischen Rechtsbegriff gebrauchen kann, der von jeder religiösen Autorität unabhängig ist, mithin streng rationell begründet sein muß. So steht es bei den theologischen Ethikern und der theologisierenden Rechtsphilosophie. — Der andern Schule, den philosophischen Ethikern und der ihnen folgenden Rechtsphilosophie ist es im ganzen nicht besser ergangen oder vielmehr noch schlimmer — mit Ausnahme von Kant und Herbart. Unter den Händen der meisten dieser rationellen Forscher, von Cartesius an bis Hegel und Schopenhauer, hat die Ethik allmählich ihren echten, ihren

heiligen Sinn verloren und sich halb oder ganz in eine bloße Glückseligkeitslehre (Eudämonismus) umgewandelt. Diese prinzipielle Entstellung der gesamten Ethik traf nun natürlich auch den Rechtsbegriff. Man kann diesen inneren Rückbildungsprozeß der Rechts- und Staatswissenschaft in ihrer Geschichte Schritt für Schritt verfolgen, von Hugo Grotius und Pufendorf an bis zu den heutigen positivistischen (resp. darwinistischen) Rechtslehrern. Vergebens hatte Kant zu seiner Zeit mit aller Kraft sich gegen diese Rückbildung der philosophischen Ethik gestemmt; die eudämonistische Strömung war zu stark: er wurde beiseite geschoben, freilich nicht ganz ohne seine eigene Schuld. Zu dem, was diese abwärtsgleitenden philosophischen Ethiker und Juristen zur Abirrung von der richtigen Bahn verleitete, gehörte namentlich auch eins, was im Grunde die Theologen verschuldet hatten. Diese letzteren, besonders die streng Bibelgläubigen, bildeten nämlich die Ethik vornehmlich aus in der unvollkommenen Form der Pflichtenlehre, so daß dieselbe als eine Summe von Geboten und Verboten erscheint, und somit bei weiterer Ausgestaltung Gebot auf Gebot und Satzung auf Satzung sich häufen muß bis ins Unendliche, — ähnlich wie weiland bei den altjüdischen Rabbinen. Das mußte so gehen, weil die theologischen Ethiker nicht einsehen konnten oder wollten, daß das Hauptproblem der Ethik und ihr Schlüssel lediglich liegt in der Herausarbeitung der Prinzipienlehre, genauer, in der Auffindung der verschiedenen Urelemente des Ethischen, der sog. Musterideeen. Diese Hauptaufgabe wurde ruhen gelassen oder höchstens ein wenig daran herumgetastet, weil man nicht damit zurechtzukommen wußte. Nun konnte aber den philosophischen Rechtsforschern nicht entgehen, zumal schon jeder achtsame Laie es wissen kann, daß die positiven Rechtsordnungen der verschiedenen Länder und Zeiten mehrfach von einander abweichen, auch bei verschiedenartigen Volkszuständen in der einen oder andern Beziehung stets mehr oder weniger von einander abweichen werden, kurz, daß dieselben wandelbar sind. Aus dieser an und für sich durchaus richtigen Beobachtung machten dann jene Rechtsgelehrten den voreiligen Schluß: Da die Rechtsordnungen mehr oder weniger wandelbar seien und sein müßten, so könnte der juridische Rechtsbegriff unmöglich auf dem moralischen Rechtsbegriffe ruhen, weil der letztere als solcher absolute Geltung, mithin Unwandelbarkeit beanspruche; der juridische Rechtsbegriff könne daher nichts anderes als ein Zweckmäßigkeitsbegriff sein. Ihrer viele machten dann in noch größerer Voreiligkeit den weiteren Schluß: auch der moralische Rechtsbegriff sei, bei Lichte besehen, wandelbar; seine vermeintliche absolute Geltung beruhe daher auf einer Täuschung; kurz, es gäbe eben keine Ethik in dem bisherigen Sinne des Wortes, sondern nur eine Glückseligkeitslehre. Dahin war es schließlich ausgelaufen, weil die Theologen die elementaren ethischen Urideeen nicht gesucht oder nicht gefunden und darum sich begnügt hatten, die Ethik in der unvollkommenen Gestalt von Geboten und Satzungen darzustellen. Selbst Kant hatte noch

gemeint, — und das war sein schwerer Fehler — die Sittenlehre in Form von verpflichtenden Satzungen ausbilden zu müssen, und mit seinen Zeitgenossen geglaubt, der rationellen Forschung dadurch Genüge zu thun, daß er einen einzigen obersten Pflichtsatz (den sog. „kategorischen Imperativ") suchte, aus dem sich alle übrigen Pflichtgebote ableiten lassen würden. So hat er leider selber wider Willen dazu mitgeholfen, daß die philosophische Ethik immer mehr in die Irrbahn des Eudämonismus geriet, wo dann die Begriffe: Gewissen, Gewissenhaftigkeit, Gewissensbisse, Tugend, Laster u. s. w. ihrem wahren Sinne nach aus der Welt verschwinden (wenn man dieselben auch aus Rücksicht auf das beschränkte Volk noch einstweilen im Munde führt), mithin etwaige Fehltritte nur als Unbedachtsamkeit, Unbesonnenheit u. s. w., kurz als bloße Thorheiten begriffen werden. Herbart war unter den großen Philosophen damals und noch lange nachher der einzige, der sich diesem verderblichsten aller Irrtümer fest in den Weg stellte: er hat die Urelemente des Ethischen, die ethischen Musterideeen, gesucht, aber nicht bloß gesucht, sondern sie auch in ihrer geschlossenen Vollzahl gefunden und für immer klargestellt. Noch mehr: diese seine ethische Prinzipienlehre stimmt mit der Ethik des Christentums vollkommen überein, und das nicht nur, sondern sie eröffnet in die biblische Sittenlehre sogar viel tiefere Einblicke und Weitblicke, als die sämtlichen theologischen Ethiken bei ihrer alten scholastischen Forschungsweise es vermögen.*) Ich kann nicht umhin, hier im Vorbeigehen eines tragischen Verhängnisses zu gedenken, das über unserm Preußenlande gewaltet hat. Seit mehr als anderthalb Jahrhunderten konnte auf den preußischen wie andern deutschen Universitäten die eudämonistische Ethik und Rechtsphilosophie frei und frank gelehrt werden, zum Teil unter offizieller Begünstigung; und allem Anschein nach dürfte in der heutigen Rechts- und Staatswissenschaft nachgerade von der echten Ethik nicht viel mehr übrig geblieben sein. Als eine der neuesten und entschiedensten Kundgebungen in dieser Richtung sei hier beispielsweise erwähnt das Werk des unlängst verstorbenen Prof. Dr. Ernst Laas in Straßburg: „Idealismus und Positivismus"**), 1879 bis 1884, 3 Bände. Dagegen hat die Philosophie **Herbarts**, die einzige damals, welche wider den Eudämonismus sicheren Rat wußte, **seit 50 Jahren auf den preußischen Universitäten keine große Rolle gespielt*****), sondern ist sozusagen aus Preußen verbannt gewesen, obwohl sie stattliche Lehrkräfte stellen konnte. Dieselben haben dann zum Teil in Sachsen und Österreich ihre Heimat

*) S. in der Zeitschrift für exakte Philosophie die Abhandlung von O. Flügel: „Die Sittenlehre Jesu", die auch als besondere Schrift erschienen ist. 3. Aufl., Langensalza.

) „Positivismus**" — so nennen die französischen und englischen Philosophen (Comte, Stuart Mill, Spencer u. s. w.) ihre sog. „neuere" Weltanschauung, die in den Eudämonismus ausmündet und im Grunde doch nichts anderes ist als die alte Philosophie Epikurs.

***) Vgl. indes **Steinthal** und **Lazarus** in Berlin.

gefunden. Das klingt fast wie ein Rätsel, ist aber für den Kundigen erklärlich genug, was jedoch hier nicht näher beleuchtet werden kann. Kein Wunder, daß auf dem so wohl präparierten Boden die sozialdemokratische Gesellschaftslehre, die ebenfalls keine Ethik, sondern nur eine Glückseligkeitslehre anerkennt, eine so offene, freie Bahn hat, wie sie nur wünschen kann. Es ist also gewandt; „alle Schuld rächt sich auf Erden.“ *)

Blicken wir jetzt wieder auf unsern Ausgangspunkt, auf das Motto dieses Kapitels. Vielleicht denkt mancher Leser, der vorstehende Ausblick in die Geschichte der Ethik und Rechtswissenschaft sei doch eigentlich eine unnötige Abschweifung vom Thema gewesen. Irrtum! Es war vielmehr der gerade und kürzeste Weg zur Schärfung des Blicks, um den Gehalt und hohen Wert des apostolischen Ausspruchs in seiner ganzen Bedeutung erfassen und schätzen zu können. Was die Forscher beiderlei Richtungen, die Theologen und die meisten Philosophen, bei allem ihrem Fleiße in der langen Zeit vergeblich versucht hatten — den richtigen und wissenschaftlich genau definierten Begriff des *moralischen* Rechts, — das hatte ihnen der Apostel in unscheinbaren, schlichten und durch eine lokale Angelegenheit veranlaßten Worten offen vor die Augen gelegt. Aber man ist an diesem deutlichen Fingerzeig vorbeigegangen. In der That, das obige Motto enthält bei all seiner Schlichtheit den klaren und wissenschaftlich genau bestimmten Begriff des *ethischen* Rechts und damit zugleich auch den des *juridischen* Rechts. Daß es in Wahrheit sich so verhält, dafür dürfte hier als Zeugnisbeweis die Thatsache genügen, daß der Philosoph Herbart auf dem Wege der rationellen Erforschung der Ethik genau *denselben* Begriff des moralischen Rechts gefunden und fast mit denselben Worten definiert hat wie der Apostel. Was im sprachlichen Ausdruck etwa abweichend klingt, rührt lediglich daher, daß der Apostel in der Sprache der religiösen Anschauung redet, während Herbart sich streng sachlich rationell ausdrückt. Der Apostel sagt: „Gott ist nicht ein Gott der *Unordnung*“ (des Zwistes, des Streits), „sondern des *Friedens*.“ Herbart sagt: Die ethische Rechtsidee gründet sich darauf, daß der *Streit mißfällt*“ — woraus also folgt, daß Ordnungen (Rechtssatzungen, Einrichtungen) gesucht und festgestellt werden müssen, welche möglichst geeignet sind, den *Frieden* zu erhalten und zu fördern. Wie man sieht, sind beide Aussprüche dem Sinne nach vollkommen übereinstimmend. Dabei will darauf geachtet sein, daß beide den Rechtsbegriff zunächst *negativ* bestimmen

*) Über die vorhin angegebenen kurzen Notizen aus der Geschichte der Ethik und der Rechtsphilosophie findet sich der genauere Nachweis in der trefflichen und gehaltvollen Schrift von Dr. *Thilo*: „*Die theologisierende Rechts- und Staatslehre.* Eine historisch-kritische und theoretische Untersuchung über die Prinzipien der Rechtsphilosophie und die damit zusammenhängenden philosophischen Disziplinen“ (Leipzig, L. Pernitzsch); ferner in weiterem Ausblick in dem andern Werke desselben Verfassers: „*Pragmatische Geschichte der Philosophie*“. 2 Bde., 2. Aufl. (Cöthen, O. Schulze 1880.)

und dann erst auf das Positive hinweisen. Die Gründe, warum bei der Rechtsidee die Definition zunächst negativ vorgehen darf, wolle man in Herbarts Ethik nachlesen; dieser Punkt hat fundamentale Wichtigkeit.

Ist der ethische Rechtsbegriff richtig ermittelt, so läßt sich auch leicht sehen, wie derselbe zum juridischen sich verhält, was beide eint, und worin sie sich unterscheiden. Wie die prinzipielle Ethik überhaupt, so richtet auch die ethische Rechtsidee den Blick nicht auf die äußeren Handlungen, sondern auf deren Wurzel, auf die Gesinnung, hier auf die rechtliche Gesinnung, die den Streit haßt und den Frieden liebt. Ist der Baum gut, so bringt er auch gute Früchte; der unveredelte bringt auch Früchte, aber nur wilde. Indem dann die ethische Rechtsidee darauf hinweist, daß äußere Ordnungen (Satzungen, Gesetze, „Weistümer" oder wie man es nennen mag) festgestellt werden müssen, welche geeignet sind, den Streit zu vermindern resp. zu schlichten: so fordert damit der ethische Rechtsbegriff selber das juridische Recht, denn diese gesetzten, positiven Ordnungen bilden in ihrer Gesamtheit eben den Inhalt des juridischen Rechts. Daraus wird nun auch klar, worin der juridische Rechtsbegriff von dem moralischen sich unterscheidet und seine eigenartige Natur und Schranke erhält; denn da die gesetzten Ordnungen die Handlungsweise regeln wollen, so heißt dies, das juridische Recht richtet seinen Blick nicht, wie die moralische Rechtsidee und die Ethik überhaupt, auf die Gesinnung, sondern umgekehrt lediglich auf die äußeren Handlungen. Das juridische Recht kann eben nicht anders; es muß die wirklichen Gesinnungen nehmen, wie sie gerade sind, gut oder schlecht, da es dieselben nicht erkennen, geschweige ändern kann. — Weiter wird nun deutlich besehbar, was den ethischen Rechtsbegriff und den juridischen eint und aufs innigste verbindet. Das juridische Recht, obwohl es seinen Blick bloß auf die äußeren Handlungen richtet, hat dennoch zwei Bestandteile, wenn es echter Art sein soll: einen konstanten, aber verborgenen, der äußerlich nicht immer sofort bemerkbar wird, und einen variablen und offensichtigen, der sofort in die Augen fällt. Der konstante und verborgene, welcher die Wurzel oder den inneren Trieb zur Feststellung der äußeren Ordnungen enthält, ist die ethische Rechtsidee. Der variable Bestandteil begreift das in sich, was äußerlich hervortritt, nämlich die festgestellten positiven Satzungen, welche die äußeren Handlungen regeln sollen. Was die beiderlei Rechtsbegriffe eint und unzertrennlich verbindet, liegt also darin, daß das juridische Recht seine Wurzel, seinen Schaffenstrieb in der ethischen Rechtsidee hat. Hier ist der wichtige Punkt, wo auch deutlich erkennbar wird, was für eine große, tiefe Kluft die echte, die ethische Auffassung des juridischen Rechts scheidet von der kläglich entleerten eudämonistischen. Während jene, wie wir sahen, die Wurzel des juridischen Rechts in der ethischen Rechtsidee sucht, will der Eudämonismus das juridische Recht bloß aus dem Zweckmäßigkeitsgedanken, aus dem

Wunsche nach äußerer Glückseligkeit hervorwachsen lassen. Daß nun dort, wo ein sittliches Sollen den Antrieb zu den Rechtsüberlegungen giebt, ganz andere Rechtssatzungen hervorgehen werden, als hier beim Eudämonismus, wo man von einem sittlichen Sollen nichts wissen will und den Antrieb zur Rechtsbildung nur in dem Wunsche nach äußerer Wohlfahrt sieht, liegt auf der Hand. In der modernen, vorwiegend eudämonistischen Gesetzgebung tritt das auch handgreiflich zu Tage. — Aus alle dem wird endlich auch das klar, warum es eine große Voreiligkeit war, als weiland die Rechtsgelehrten aus der an sich richtigen Thatsache, daß die äußeren Rechtssatzungen variabel sind und sein müssen, den verhängnisvollen Schluß machten, das juridische Recht könne nur auf Zweckmäßigkeitsüberlegung beruhen, nicht auf einer ethischen Idee, die konstant zu sein beanspruche. Dieser Schluß war nichts als ein reines Stolpern, ein Stolpern über eine Thatsache, die man nicht zu deuten verstand, ein Stolpern aus Unwissenheit. Die Kenntnislücke bestand darin, daß die theologischen und die philosophischen Ethiker bis dahin die wahre moralische Rechtsidee noch nicht gefunden hatten, oder wenigstens nicht klar und irrtumsfrei sie darzustellen wußten. Wäre dagegen der moralische Rechtsbegriff irrtumsfrei ermittelt und mit der nötigen rationellen Begründung versehen gewesen, so würde auch begriffen worden sein, daß der juridische Rechtsbegriff jene vorhin bezeichneten zwei Bestandteile hat, von denen der eine, der innerliche, richtunggebende, durchaus konstant ist, während der andere, der äußerliche, sichtbare, ebenso gewiß variabel sein kann und sein muß. Die Hauptschuld an der Kenntnislücke in diesem so wichtigen Punkte trugen freilich die Theologen, weil sie die ethische Prinzipienlehre vernachlässigten und überhaupt anstatt rationeller Forschungsweise ihren eigenen Weg einschlugen; dazu kommt noch — oder vielmehr: daher rührt es, — daß sie trotz ihres fleißigen Forschens in der heiligen Schrift doch den ethischen Rechtsbegriff, obwohl der Apostel Paulus ihnen denselben dort in vollendeter Bestimmtheit vor die Augen gelegt hatte, nicht zu sehen vermochten und bis heute nicht gesehen haben.*)

Meine Betrachtung über das Motto kann ich jetzt schnell beendigen.

Warum ist gerade dieses Motto an die Spitze dieses Kapitels gestellt? Der Leser wird sich jetzt wohl die Antwort

*) Was im Vorstehenden über das Verhältnis der Ethik zum Civil- und Staatsrecht gesagt wurde, findet seine Anwendung auch auf das Criminalrecht. Doch sei dabei daran erinnert, — weil es bei der üblichen Unbekanntschaft mit der ethischen Prinzipienlehre gewöhnlich nicht gewußt wird — daß die Kriminaljustiz gar nicht auf der ethischen Idee des Rechts (Friedensrechts) ruht, sondern auf einer ganz verschiedenen, nämlich auf der Idee der Vergeltung. Diese letztere Idee wendet aber ihre Forderungen nach zwei entgegengesetzten Seiten: einmal verlangt sie Vergeltung für erwiesene Wohlthaten (durch Dank, durch gebührenden Lohn für geleistete Arbeit u. s. w.), zum andern für begangene Wehethaten (durch Strafen), und das ist das sog. Kriminalrecht.

selber geben können. Nur ein paar Worte seien meinerseits noch beigefügt. Jener apostolische Ausspruch will im Zusammenhang unserer Schulverfassungsfragen sagen: bei der Schulverwaltungsordnung muß über und vor allen Zweckmäßigkeitsüberlegungen und neben andern ethischen Forderungen auch unbedingt und unverkürzt die ethische Idee des Rechts zur Geltung kommen. Die Überschrift des Kapitels hätte also kurz lauten können: Das Recht in der Schulverfassung. Dieweil aber der abstrakte Rechtsbegriff noch nicht deutlich erkennen läßt, was für Rechtsordnungen gemeint sind, so empfahl es sich, den leitenden Grundsatz in der ausgeprägten Form auszudrücken, die er in der Sozial-Ethik bei Anwendung der Rechtsidee auf die Schulverfassung erhalten würde. So lautet er denn jetzt in aller Deutlichkeit und Bestimmtheit: In der Schulverwaltung müssen die beteiligten korporativen Schulinteressenten, nämlich die bekannten vier Gemeinschaften, gebührend zur Mitwirkung gelangen. Aber sämtliche, — nicht etwa bloß ihrer zwei oder drei, sondern alle vier. So kommt das Friedensrecht im Schulregiment zur Geltung, aber nur so; so gelangt auch der Hohenzollernspruch: Suum cuique zur Ausführung. So wird die Schulverfassung eine wahrhaft gerechte. Würde dagegen einer der Interessenten ausgeschlossen oder zurückgesetzt, so geschähe ihm Unrecht, sein eigenartiges Schulinteresse würde geschädigt, — aber nicht allein dieses partielle Interesse, was wohl beachtet sein will, sondern das Schulinteresse als Ganzes, denn das Erziehungsanliegen des gesamten Volkes setzt sich zusammen aus den vier Teilanliegen und kann nur dann ganz gewahrt sein, wenn jedes Teilinteresse seine selbständige Vertretung findet.*) Ist nun die Schulverfassung eine gerechte, so wird sie auch eine friedliche sein; ist sie nicht gerecht und friedlich, so kann sie auch nicht eine wahrhaft freiheitliche sein und in weiterer Folge auch nicht eine gesunde.

So möge denn das apostolische Motto den Schulgesetzgebern, sowie allen denen, die in der Presse und anderwärts berufen oder unberufen dabei mitreden wollen, in die Ohren und in die Seele schreien: Schaffet eine Schulverfassung, in der das Recht gilt, — also nicht nach bloßen Zweckmäßigkeitserwägungen, noch weniger nach Parteiwillkür oder nach etwelchen Bevormundungsgelüsten u. s. w., sonst kann kein Segen auf dem Werke ruhen. Denn Gott ist nicht ein Gott der Unordnung, sondern des **Friedens**, des **Rechts**.

---

*) Ausdrücklich sei auf diesen Punkt aufmerksam gemacht, der von manchen Lesern übersehen werden könnte. Das eigentümliche Schulinteresse, welches jede der vier Gemeinschaften (Staat, Kirche u. s. w.) berufsgemäß zu bedenken hat und darum auch rechtlich vertreten soll, darf nicht als ein solches Anliegen begriffen werden, welches eben nur diese betreffende Korporation anginge. Jedes Teil-Interesse geht vielmehr die übrigen Gemeinschaften ebenfalls an; nur haben diese dafür keinen besonderen Beruf und darum auch nicht das rechte Auge. Die vier Zweig-Interessen stellen somit vereint das ganze, volle Schulinteresse der gesamten Volksgemeinschaft dar, und so, nur so müssen sie begriffen werden. *Die Nation* muß wünschen, daß sie alle unverkürzt zur Geltung kommen. Damit

dies nun wirklich geschehe, damit kein Zweig-Anliegen vergessen oder zurückgesetzt werde, darum muß jedes Teil-Interesse von derjenigen Korporation vertreten werden, welche dafür den besonderen Beruf und somit den helleren Blick hat. In der gesonderten Vertretung liegt demnach durchaus nicht etwas Partikularistisches. Die vierfältige Vertretung ist nur äußerlich etwas Geteiltes, um bestimmter Zwecke willen; begrifflich bildet sie die Vertretung des Gesamt-Schulinteresses, d. i. des Schulinteresses des ganzen Volks. Das Gesagte findet auch seine Anwendung auf die besondere Vertretung der theoretischen und praktischen Pädagogik. Darin steckt nicht eine Begünstigung partikularistischer, selbstsüchtiger Interessen der pädagogischen Fachmänner, sondern es ist begrifflich wieder nichts anderes als ein gewichtiger, unentbehrlicher Teil des Schulinteresses der gesamten Volksgemeinschaft. Summa: Das Prinzip der Interessenvertretung enthält nicht nur nichts Trennendes, sondern ist der einzige Weg, um dem ganzen Schulinteresse der Nation voll und ganz zur Berücksichtigung zu verhelfen; denn ein anderes Mittel zu diesem Zwecke giebt es eben nicht. Wer dies begriffen und so dem Prinzip der Interessenvertretung ins Herz geschaut hat, der wird, wenn er nachdenksamen Sinnes ist, sich allmählich zu der weiteren Frage geführt sehen: ob dieses Prinzip nicht auch auf den übrigen sozialen Gebieten, namentlich auf den staatlichen, heilsam sein würde, und dürfte dann schließlich zu der Überzeugung gelangen, daß das Prinzip der Interessenvertretung gerade auf dem politischen Gebiet nicht bloß heilsam, sondern vielmehr der einzige Weg ist, um den Staat von der drohenden Zerrüttung durch das dermalige Parteiunwesen — welches Unwesen lediglich die unvermeidliche Folge der bisherigen sinnlosen Vertretungsweise ist — zu erretten und dem gesamten Volksleben zu ruhiger Entwickelung und gesicherter Wohlfahrt zu verhelfen. (Vgl. mein Schriftchen „Die Gesellschaftskunde als notwendige Ergänzung des Geschichtsunterrichts“ S. 18ff., und das dazu gehörige „Repetitorium der Gesellschaftskunde“, wo in den §§ 3, 4 und 5 die verschiedenen Hauptinteressen des staatlichen Lebens, sowie die Zweig-Interessen des großen wirtschaftlichen Gebietes klar und bestimmt dargelegt sind. Gütersloh, C. Bertelsmann, 1891.)

VII. Pädagogik, Schulamt und Lehrerstand.

Wer da kärglich säet, der wird auch kärglich ernten.
2. Kor. 9, 6.

1. Der Grundsatz.

In der Schularbeit sind nicht die anstaltlichen Einrichtungen (Gebäude u. s. w.) und die werkzeuglichen Hilfsmittel (Lehrbücher u. s. w.) die wichtigsten Faktoren, sondern die lebendigen arbeitenden Kräfte, die **Lehrpersonen**, und sie sind es in einem unvergleichlichen Maße. Ist es so auf allen denjenigen Gebieten menschlicher Thätigkeit, wo bei der eigentlichen Arbeit die Maschinen keine wesentliche Rolle spielen können, z. B. im Justizdienst, in der Verwaltung, im Militärwesen, in der Heilkunst u. s. w., wie viel mehr muß es da der Fall sein, wo das Werk der thätigen Personen ausschließlich eine planmäßige, hebende und veredelnde Einwirkung auf Geist und Gemüt der ihrer Pflege anvertrauten Personen zum Zweck hat, also in den beiden, auch dem Werte des Ziels nach am höchsten stehenden Gebieten: im Schuldienst und in der Kirche. Merken wir demnach: men, not measures.

Der Erfolg der Schularbeit hängt dann, wenn wir weiter nachforschen, ganz und gar ab von der beruflichen Ausrüstung der Lehrpersonen. Diese Ausrüstung, im weitesten Sinne genommen, umfaßt dreierlei: erstlich das, was wir Gesinnung und Charakter nennen, sodann die erforderliche allgemeine Bildung, (wozu bei den Schularbeitern insonderheit auch die sichere Kenntnis desjenigen Schulwissens gehört, was auf ihrem Posten, sei es in einer niederen oder in einer höheren Schule gelehrt werden soll), und endlich die möglichst genaue Bekanntschaft mit dem spezifisch Technischen des Lehr- und Erzieherberufs, also mit der Pädagogik nach Theorie und Praxis. Die beiden ersten Erfordernisse gelten auch bei allen übrigen Berufsarten; sie bilden also nichts Spezifisches des Schulamtes, obgleich hier die Gesinnung und der Charakter des Lehrers von ganz hervorragender Bedeutung sind. Das Spezifische der schulamtlichen Ausrüstung haben wir daher einzig in der technisch-pädagogischen Befähigung zu suchen, und sie bildet daher das unerläßlichste Erfordernis, weil der Erfolg vor allem von ihr abhängt. So ist ja auch bei allen übrigen Berufsarten die betreffende technische Befähigung das Entscheidende, denn was sollte z. B. in der Heilkunst herauskommen, wenn die Ärzte zwar die wünschenswerte Gesinnung und die nötige allgemeine Schul-

bildung besäßen, aber in ihrer Fachwissenschaft, in der medizinischen Theorie und Praxis, sehr unwissend wären oder noch auf dem handwerklichen Standpunkt der mittelalterlichen „Heilkünstler“ vor Errichtung der ersten Universität (Paris) ständen? Kurz: der notwendigste und für den vollen Erfolg entscheidende Bestandteil der beruflichen Ausrüstung der Lehrpersonen ist die **technisch-pädagogische** Befähigung. Soll den Schularbeitern diese vor allem nötige technisch-pädagogische Befähigung ermöglicht und zu teil werden, so hängt dies in letzter Instanz ganz und gar davon ab, in welchem Maße die pädagogische **Wissenschaft**, nebst den ihr zu Grunde liegenden Hilfswissenschaften (Psychologie und Ethik), bereits ausgebildet ist. Was dieser an ihrer Ausbildung noch fehlt, muß selbstverständlich auch bei der fachmännischen Vorbildung der Lehrer fehlen. Die pädagogischen Seminare, sowohl die für die höheren Schulen als die für die Volksschulen, können ihre Zöglinge in der pädagogischen Theorie und Praxis nicht mehr lehren, als die wissenschaftliche Forschung bis dahin an sicherem pädagogischen Wissen zu Tage gefördert hat. Kein Mensch kann über seinen Schatten springen. Die Lücken und Mängel der pädagogischen Wissenschaft machen sich aber nicht nur in der beruflichen Ausrüstung des Lehrpersonals als Lücken und Fehler geltend, sondern sie treffen in demselben Maße auch die sämtlichen äußeren Faktoren des Schulbetriebs, die anstaltlichen Einrichtungen, die Lehrmittel u. s. w., und nicht am wenigsten die Verwaltung des Schulwesens. Summa: Für das Gedeihen der Lehr- und Erziehungsarbeit ist zuerst und zuletzt entscheidend der Stand der pädagogischen **Wissenschaft.**

Was für eine Forderung ergiebt sich nun aus der gesamten vorstehenden Demonstration für die Schulverwaltung, wenn ihr das Gedeihen des Schul- und Erziehungswesens wirklich am Herzen liegt?

Offenbar so klar wie unzweifelhaft die: die erste und nötigste Sorge des Schulregiments müßte von Anfang dahin gehen, diejenigen Veranstaltungen zu treffen, welche eine möglichst tiefgehende und umfassende Ausbildung der pädagogischen Wissenschaft ermöglichen und verbürgen.*) Selbstredend sind es die Universitäten, wo die Veranstaltungen zur Weiterforschung und Ausgestaltung der Pädagogik ihre Stelle finden müssen.

Damit wird dem Leser der Grundsatz dieses VII. Kapitels seinem Kern nach bereits deutlich vor Augen stehen. Genauer formuliert würde er lauten:

Die **Wissenschaft der Pädagogik** muß auf den Universitäten dieselbe wissenschaftliche Pflege erhalten — also die benötigte Vollzahl von Lehrstühlen haben — wie jede andere Wissenschaft.

Im Blick auf die Schule selbst schließt sich daran die weitere Forderung:

*) Wenn dagegen bei der theoretischen Pädagogik nur kärglich gesäet wird, so wird man in der praktischen Pädagogik auch nur kärglich ernten.

In der praktischen Schularbeit muß die Pädagogik, soweit sie bereits zu gesicherten Forschungsresultaten gelangt ist, mit ihrem **ganzen** Wissen und Können dienen dürfen; also nicht durch außerpädagogische Tendenzen, sei es von seiten der Politik oder der Kirche oder der Volkswirtschaft u. s. w. gezwungen sein, einen Teil ihrer wichtigsten methodischen Grundsätze zu verleugnen und in die Ecke zu stellen. Man sieht, die Worte „mit ihrem ganzen Wissen dienen dürfen" ist der sachlich deutlichere und weniger mißdeutbare Ausdruck für das, was man gewöhnlich die wünschenswerte Freiheit und Selbständigkeit der praktischen Pädagogik nennt. Leider sind selbst die bestehenden Lehrvorschriften durch ihre Forderungen vielfach beengend für die bessere, fortgeschrittene Methodik.

Soll nun die Ausführung der beiden Teile des vorstehenden Grundsatzes verbürgt sein, dann tritt für die organisatorischen Einrichtungen der Schulverwaltung noch die Forderung hinzu:

In den Selbstverwaltungs-Kollegien aller Instanzen müssen die **pädagogische Wissenschaft und das Schulamt** angemessen vertreten sein.

Für die Vertretung der Pädagogik und des Schulamtes sprechen außer den Vernunftgründen auch noch ethische; denn die Versagung dieser Vertretung würde für den Lehrerstand eine Erniedrigung und Ehrenkränkung bedeuten.

Im Vorstehenden hat der Verfasser den Beweis für den Grundsatz dieses Kapitels mit Fleiß sehr gedrängt und knapp ausgeführt, um möglichst schnell zum Ziele zu kommen. Was dabei an anschaulichen Belegen fehlt, wird man in dem nachfolgenden langen Abschnitte in reicher Fülle finden.

2. Wie ist es der pädagogischen Wissenschaft, dem Schulamte und dem Lehrerstande unter der bureaukratisch-hierarchischen Vormundschafts-Schulverwaltung ergangen?

Hier soll davon die Rede sein, was das Schulgemeindeprinzip für die pädagogische Wissenschaft, für das Schulamt und für die Lehrpersonen als Stand zu bedeuten hat.

Vergegenwärtigen wir uns zuvor, wie es diesen drei Hauptfaktoren der Schularbeit unter dem staatlich-kirchlichen Vormundschaftssystem seither ergangen ist und noch ergeht, um dann vergleichend daneben zu halten, was dieselben vom Schulgemeindeprinzip zu hoffen haben. Wie schon gezeigt, hängt das Gedeihen der Schularbeit in erster Linie nicht von den äußeren Einrichtungen (Lehrmitteln, Gebäuden u. s. w.) ab, sondern von den lebendigen Lehrpersonen und ihrer beruflichen Tüchtigkeit. Die Hauptsorge des Schulregiments müßte demnach darauf gerichtet sein, einen wohlausgerüsteten Lehrerstand zu schaffen. Die berufstechnische Aus-

rüstung der Lehrer hat aber eine unerläßliche Vorbedingung: sie ist abhängig von dem Stande der Lehr- und Erziehungswissenschaft, der Pädagogik. Vor der Ausbildung der Praktiker handelt es sich um den Ausbau der Erziehungstheorie, um die Pflege der pädagogisch-wissenschaftlichen Forschung. Reden wir daher zunächst von diesem fundamentalen Faktor.

A. Die pädagogische Wissenschaft.

1. Die höchst unzulängliche Pflege der pädagogischen Wissenschaft auf den Universitäten.

Was hat die staatlich-kirchliche Schulverwaltung bisher für den Ausbau der pädagogischen Theorie, für die Pflege der pädagogisch-wissenschaftlichen Forschung, gethan? Die Hauptpflegestätten der Wissenschaften sind bekanntlich die Universitäten, dort muß es sich also zeigen.

Seitdem es Universitäten gab, seit der Mitte des 14. Jahrhunderts, waren dort außer den theoretischen auch die wichtigsten praktischen Wissenschaften vertreten, und für diejenigen Gebiete des praktischen Wissens, welche aus besonderen Gründen dort nicht zweckmäßig gelehrt werden konnten, wie Kriegskunst, Schiffahrtskunde, Bergbau u. s. w., wurden nach und nach eigene Anstalten gegründet. Sogar für das liebe Vieh ist durch Tierarzneischulen längst gesorgt. Nur die Wissenschaft der Menschenerziehung, diese Mutter und Wegweiserin aller Kultur, ging überall leer aus: auf den Universitäten gab es keine selbständigen Lehrstühle der Pädagogik; die Fortschritte der Erziehungswissenschaft und die Einschulung der angehenden Lehrer blieb den Praktikern und der Freiwilligkeit überlassen. Was das zu bedeuten hat, wird sofort klar, wenn man sich denkt, wie es z. B. um die Medizin und die andern wohlgepflegten Wissenschaften stände, wenn sie bis auf den heutigen Tag auf den Universitäten keine Lehrstühle gehabt hätten und ihre Fortentwickelung und Verbreitung lediglich den vielbeschäftigten und oft wenig bemittelten Praktikern überlassen geblieben wäre. So ist es aber der armen Pädagogik bis gegen Ende des vorigen Jahrhunderts ergangen, wo endlich der Philosoph Kant anfing, neben seinen andern wissenschaftlichen Vorträgen auch Vorlesungen über Pädagogik zu halten, aber nicht auf Anordnung der Behörden, sondern freiwillig. Die Kulturgeschichte müßte diese Neuerung als ein Ereignis von welthistorischer Bedeutung verzeichnen. So war in der so lang versäumten wissenschaftlichen Pflege dieses wichtigen Kulturzweiges wenigstens ein Anfang der Besserung gemacht. Für das Bedürfnis der Volksschulen hat man seitdem durch Errichtung der Volksschul-Seminare allmählich befriedigend gesorgt, d. h. so weit befriedigend, als es der jetzige Stand der so lange vernachlässigten Erziehungswissenschaft überhaupt möglich macht. Auf den Universitäten aber ist

seit Kants rühmlichem Vorgange in diesem Stücke auffallend wenig gebessert worden. Wieviel zu wünschen übrig bleibt, wird deutlich hervortreten, wenn wir uns vergegenwärtigen, welche Lehreinrichtungen dort für diesen Zweck von rechtswegen vorhanden sein müßten und daneben stellen, welche wirklich vorhanden sind.

Sollte der Pädagogik diejenige wissenschaftliche Pflege zuteil werden, die ihr gebührt und deren ihre bevorzugten Schwestern (Theologie, Medizin, Jurisprudenz u. s. w.) seit vielen Jahrhunderten sich erfreuen, so würde jede Universität zum mindesten drei selbständige pädagogische Professuren besitzen müssen — eine für Geschichte der Pädagogik, eine für die pädagogische Theorie und eine für die praktische Pädagogik. Ferner müßten diese pädagogischen Professuren ebenso gut eine eigene Fakultät bilden, als es bei der Theologie, der Medizin und der Jurisprudenz der Fall ist. Und endlich müßte diese pädagogische Fakultät ebenso gewiß ein wirkliches (nicht bloß sogenanntes) pädagogisches Seminar mit einer Übungsschule haben, als die medizinische Fakultät eine Klinik hat.

Was ist nun von diesen unzweifelhaft nötigen Einrichtungen wirklich vorhanden? Unter den Universitäten im deutschen Reiche giebt es sehr wenige, welche eine selbständige Professur der Pädagogik besitzen und diese wenigen also auch nur je eine einzige. An den übrigen läßt man es darauf ankommen, ob vielleicht irgend ein Professor der Theologie oder der Philosophie oder der Naturwissenschaften Lust habe und sich die Fähigkeit zutraue, nebenbei auch über Pädagogik zu lesen — so gut er es versteht. Dabei kann es denn geschehen, daß auf diesen Universitäten die Pädagogik für kürzere oder längere Zeit gänzlich ausfällt. In den zwei Semestern von 1888 bis 1889 z. B. mußte auf den preußischen Universitäten die Pädagogik feiern wie folgt: zu Göttingen und Greifswald im Wintersemester, zu Kiel und Königsberg im Sommersemester, zu Breslau und Marburg sogar in beiden Semestern. (Siehe statistische Tabelle in „Pädagogischen Studien“ von Professor Dr. Rein, 1889, Viertes Heft.) Akademisch-pädagogische Seminare im Vollsinne, nämlich mit einer Übungsschule, existierten in Deutschland bisher nur zwei: in Leipzig und Jena. (Das Leipziger ist seit Professor Zillers Tode eingegangen.) Daß bei solcher kümmerlichen Vertretung der Erziehungswissenschaft auf den Universitäten vollends nicht an eine pädagogische Fakultät gedacht werden kann, versteht sich von selbst.

So der gegenwärtige Stand der Dinge — 500 Jahre nach der Gründung der ersten Universitäten. Welch eine Kluft zwischen diesen dürftigen Anfängen und dem vorhin gewiesenen Ziele! Die Kulturgeschichte hat die Schande, welche die gesellschaftlichen Mächte durch die bisherige Vernachlässigung der wissenschaftlichen Pädagogik auf sich geladen haben, auch bereits zum ewigen Gedächtnis in ihre Akten eingeschrieben. Die königlich bayrische Akademie der Wissenschaften giebt seit 1864 ein auf 24 Bände berechnetes großes Werk heraus:

„Geschichte der (sämtlichen) Wissenschaften in Deutschland". — Der Vorbericht zählt dieselben auf. Natürlich fehlt keine der bisher wohlgepflegten Wissenschaften, auch nicht die Landwirtschaft und Viehzucht, aber die Wissenschaft der Menschenerziehung ist nicht vertreten. Für die deutschen Gelehrten existiert die Pädagogik als Wissenschaft, die in Deutschland eine Geschichte hätte, noch nicht. Was bisher auf den Universitäten für ihre Ausbildung geschehen ist, wird für nichts gerechnet, oder reicht wenigstens nicht hin, um ihr den Rang einer Wissenschaft zu verschaffen. Was auch dereinst aus ihr werden mag, wenn sie einmal die gebührende wissenschaftliche Pflege findet, vor der Hand muß sie sich damit zufrieden geben, neben ihren begünstigten Schwestern die Rolle des Aschenbrödels zu spielen. So weit hat es der deutsche Kulturstaat am Schlusse des 19. Jahrhunderts gebracht.

Hören wir auch, wie schon vor ca. 50 Jahren ein höherer Schulmann ersten Ranges über die besprochene Lücke auf den Universitäten geurteilt hat. Es war der leider früh verstorbene Dr. Mager, weiland Realschuldirektor und Sachs.-Weimarischer Schulrat in Eisenach. Er gab von 1840—48 eine Zeitschrift für das gesamte Schulwesen heraus, betitelt: „Pädagogische Revue. Centralorgan für Pädagogik, Didaktik und Kulturpolitik." Es war das gediegenste Journal, welches die pädagogische Presse bis jetzt gehabt hat. In einer Abhandlung des Herausgebers vom Jahre 1846, überschrieben: „Was ist Pädagogik?" heißt es nun über die fragliche Lücke (Heft I, S. 3 ff.):

„Man unterhält Schulen zur Bildung von Pferde- und Rindviehärzten, und man thut wohl daran; indem aber doch kaum anzunehmen ist, daß denen, welche bisher mit dem Staatsregiment auch das Schulregiment geführt haben, am Schutze des tierischen Lebens mehr gelegen sei als an dem Schutze des menschlichen Lebens nach seiner geistigen und sittlichen Seite (viele von ihnen haben ja selbst Kinder): so kann man die Thatsache, daß von einigen zwanzig Universitäten, die Deutschland hat, auch nicht eine einzige eine pädagogische Fakultät besitzt, kaum anders als dadurch erklären, daß unsere Regierenden und derjenige Teil der Gelehrten, der ihnen in Angelegenheiten des Schulregiments zu raten teils berechtigt, teils sogar verpflichtet ist, in diesem Stücke wenigstens unvernünftig sind."

„Schon Kant (Streit der Fakultäten) hat richtig bemerkt, daß nach dem Naturinstinkt der Arzt der wichtigste Mann ist (der Geistliche wird erst gerufen, wenn es zum Sterben kommt); daß die Leute nicht gern sterben, hat für die Medizin wenigstens das Gute gehabt, daß man früh auf Anstalten zur Bildung von Ärzten bedacht gewesen ist. Die Ärzte nun wurden, da das Heilen auf Kenntnis der Krankheiten und der Heilmittel beruht, zum Studium der Natur überhaupt getrieben; es entstand neben Pathologie, Arzneimittellehre, Therapie u. s. w. allmählich eine Naturgeschichte, Chemie, Physiologie

u. s. w., und diese sog. Hilfswissenschaften sind Jahrhunderte hindurch zur Medizin gerechnet worden. Im XV. und noch im XVI. Jahrhundert lehrte Ein Lehrer der Medizin ganz getrost die sämtlichen Zweige der Heilkunde und der medizinischen Naturwissenschaft und stellte, wenn er schrieb, das ganze ärztliche Wissen in Einem Bande dar. Allmählich blieben von den Professoren der Medizin einige ihr Leben lang in den sog. Vorbereitungswissenschaften stecken und machten Botanik, Chemie u. s. w. zu ihrem eigentlichen Studium. Es fand sich, daß die Wissenschaften, welche wir heutzutage reine Naturwissenschaften nennen, nicht bloß zur Medizin, sondern auch zu den Gewerben und den tausendfachen Künsten des Friedens und des Krieges ein Verhältnis haben, ja daß diese Gegenstände rein um ihrer selbst willen erforscht zu werden verdienen — und nun löſten sich Naturgeschichte und Chemie (Anatomie und Physiologie, ebenfalls pure Naturwissenschaften, blieben bei der Medizin) von der Medizin ab; sie verbanden sich mit Mathematik, Physik, Geologie u. s. w. und bildeten nun in Frankreich die faculté des sciences, in Deutschland eine Abteilung der sog. philosophischen Fakultät. Die Medizin aber begriff sich von nun an als eine angewandte Naturwissenschaft. Der Verlust schlug ihr zum Gewinn aus, denn seitdem die Naturwissenschaften ihres Dienstes entlassen und frei waren, leisteten sie erst rechte Dienste."

„Ein Teil von dem, was in den sog. philosophischen Fakultäten — ehedem Fakultäten der freien Künste genannt — gelehrt wird, Sprachen, Litteratur, Geschichte, Geographie, Logik, Ethik, Mathematik, Physik u. s. w. führt von altersher den Namen Schulwissenschaften. Wenn heutzutage jemand dieses Wort in dem alten Sinne in den Mund nimmt, z. B. die Grammatik oder die Geometrie für eine „Schulwissenschaft" hält, so muß man einem solchen Menschen den Rücken kehren, er ist um etwa dreihundert Jahre zurück.*) Das heutzutage sinnlose Wort hatte aber einmal, zu der Zeit, wo die Naturwissenschaften noch zur Medizin gehörten, einen Sinn: wie die theologische Fakultät den Geistlichen, die medizinische den Arzt, die juridische den Beamten bilden sollte, so sollte die Fakultät der freien Künste**) den Schulmann bilden, was damals hieß, sie sollte ihm überliefern, was er als Lehrer einer lateinischen Schule einmal seinen Schülern zu überliefern haben würde, also Grammatik, Rhetorik, Dialektik, Arithmetik, Geometrie, Musik, Astronomie u. s. w.***) Daß es auch einer

*) In welchem Sinne das Wort „Schulwissenschaft" von der Pädagogik wieder aufzunehmen und zu Ehren zu bringen wäre, ist Bd. X, S. 24 ff. angedeutet.

**) In Frankreich heißt sie noch heute la faculté des lettres, sie lehrt Litteratur, Geschichte und Philosophie.

***) Die Aufgabe, jungen Leuten von vornehmem Hause, die sich „gelegentlichen Studierens halber auf Universitäten aufhalten", eine geistige Ergötzlichkeit und Gelegenheit zum Mitmachen des Studentenunsinns zu geben, entstand für die philosophischen Fakultäten viel später, etwa mit dem Anfang des 18. Jahrhunderts.

Unterweisung in der Kunst dieses Überlieferns bedürfe, fiel unsern guten Voreltern nicht ein (wird doch noch heutzutage oft genug das Mittel für den Zweck genommen): wurde der Schüler zum Lehrer, so las er die auf der Universität geschriebenen Hefte ab und diktierte wieder, was ihm diktiert worden war. Im Laufe der Zeit fanden die zur Bildung künftiger Lehrer angestellten Professoren der lateinischen und griechischen Sprache und Litteratur, der Logik, der Mathematik u. s. w., daß diese ihre Wissenschaften doch etwas Besseres seien als bloße Schulwissenschaften; sie bildeten dieselben mit löblichem Eifer aus und vergaßen in ihrem Eifer, zumal seit auch Studierende anderer Fakultäten ein und das andere Kollegium, z. B. Geschichte, Philosophie u. s. w., bei ihnen hörten, daß sie eigentlich Lehrer bilden sollten: den von der medizinischen Fakultät abgefallenen Professoren der Naturwissenschaften, die zur philosophischen Fakultät traten, war die ursprüngliche Bestimmung dieser Fakultät ganz fremd, ebenso den im vorigen Jahrhundert hinzukommenden Professoren der sog. Kameralfächer, der Statistik u. s. w. Gab es nun auch, seitdem die Philosophie an Bedeutung gewann, hie und da einen Professor der Philosophie, der von Zeit zu Zeit einmal über Pädagogik las, so war doch in den Fakultäten selbst die Tradition, sie seien einmal die pädagogischen Fakultäten gewesen, ganz verloren, und so geschah es, daß es der Pädagogik viel übler erging als der Medizin. Diese blieb eine selbständige Fakultät, nachdem die Naturgeschichte, Chemie u. s. w. von ihr abgefallen; im Hause der Pädagogik aber machten sich die Diener zu Herren und ließen der ehemaligen Herrin nur einen Winkel des Hauses, wo sie verachtet ihr Leben fristet, wenn man diesen Zustand ein Leben nennen kann. Die Philologie, die Mathematik, die Geschichte u. s. w. zeigen dermalen nach Art der Freigelassenen gegen die Pädagogik die insolenteste, übermütigste Verachtung, und wenn sich nicht hie und da ein sog. Philosoph fände, der um Gottes willen es übernähme, dann und wann ein collegium didacticum zu lesen, so wäre die Pädagogik bis auf den Namen längst von den Universitäten verschwunden und, wie die letzten Sprossen entthronter Dynastien ehedem ins Kloster gesteckt wurden, in die Schullehrerseminarien verbannt, wo sie die gelehrten Herren nicht geniert. Man würde es wahnsinnig nennen, wenn man, nachdem die Botanik, Zoologie, Chemie u. s. w. von Gelehrten, die nicht mehr Ärzte sind, bearbeitet wurden, die medizinischen Fakultäten hätte wollen eingehen lassen; bei der Pädagogik hat man diesen Wahnsinn begangen und fährt fort, ihn zu begehen. Die gegenwärtige Einrichtung ist gerade so klug, als wenn man, statt eine selbständige medizinische Fakultät zu haben, den Professoren der Physik, Chemie, Naturgeschichte, Anatomie und Physiologie auftragen wollte, ihren Zuhörern auch in beiläufigen Bemerkungen einen Verstand von der Medizin beizubringen. Unsere (bisherigen) Schullehrerseminare bilden Pädagogen, die Ärzten gleichen, denen alle Naturkunde fehlte; unsere philosophischen Fakultäten bilden Lehrer, die als Pädagogen Ärzten gleichen, die wohl Natur-

wissenschaften gelernt, von Pathologie und Therapie und ärztlicher Technik aber nie etwas vernommen hätten." *)

„In unserm guten Deutschland, wo nicht, wie bei den alten Griechen und Römern und, in geringerem Grade, noch heute bei den Engländern und Italienern, vornehme, mit Glücksgütern gesegnete Leute aus Neigung und um ihr otium cum dignitate zu genießen, sich mit den Wissenschaften beschäftigen, und darum auch solche Wissenschaften, die ihren Pflegern kein Geld eintragen, blühen können, sondern wo der Betrieb der Wissenschaften vorzugsweise ein von Leuten der mittleren und zum Teil der niedern Stände ergriffenes Gewerbe ist, das wie jedes andere Gewerbe nur von denen betrieben wird, die darauf ihre Küche bauen und für ihr Studium bezahlt sein wollen — in unserm guten Deutschland ist es kein Wunder, daß die Pädagogik hinter den Wissenschaften, für die es seit langer Zeit auf den Universitäten (und in den Akademieen) besoldete Bearbeiter giebt, hat weit zurückbleiben müssen. Herr Saint-Marc-Girardin hat uns unverdient gelobt, als er seinen Landsleuten sagte, die Pädagogie, in Frankreich nur ein Zweig der Administration, sei in Deutschland eine Wissenschaft, Pädagogik genannt; sieht man sich die pädagogische Praxis in Deutschland genau an, so findet man einige pädagogische und didaktische Virtuosen mit einer sehr vollkommenen Technik, viele wackere Leute, von denen manche durch Instinkt, Nachahmung und viele Versuche zu einer ziemlich befriedigenden Routine gelangt sind, und die übrigen gern das Rechte thäten, wenn es ihnen nur jemand gezeigt hätte, und dahinter einen langen Schweif von Stümpern. Unsere Pädagogie ist, was die Chemie vor hundert Jahren war, als es noch keine ausgebildete chemische Theorie gab, eine Probier- und Experimentierkunst, und das wird sie bleiben, bis es eine Pädagogik, eine Wissenschaft der Pädagogie, geben wird. Eine ausgebildete Pädagogik kann uns aber in Deutschland nur durch die Gründung pädagogischer Fakultäten kommen."

„Nur durch die Gründung pädagogischer Fakultäten, sagen wir. Daß die gegenwärtige Einrichtung, wo einer der Professoren (oder Privatdozenten) der sog. Philosophie oder der Theologie, entweder aus eigenem Antrieb oder aus besonderem Auftrage, ein pädagogisches Kollegium liest, in aller Weise ungenügend ist, bedarf keines Beweises. Erwägt man, daß das Gebiet der Pädagogik nicht kleiner ist, als dasjenige der Medizin oder der Theologie oder der Rechts- und Staatswissenschaften, so fällt in die Augen, warum es ebenfalls nicht genügen würde, wenn man jeder philosophischen Fakultät Einen ordentlichen Professor der Pädagogik zulegen wollte: das größte Genie der Welt,

*) Oder anders: Die auf unsern Seminaren gebildeten Lehrer sollen Handel treiben, sie haben aber kein Kapital; die auf unsern philosophischen Fakultäten gebildeten Lehrer haben Kapital — der eine mehr, der andere weniger — sie haben aber vom Handel nichts gelernt, den sie treiben wollen und sollen. Man kann denken, welche Geschäfte die meisten von ihnen machen.

das als Professor die ganze Pädagogik bearbeiten und lehren sollte, wäre zur Oberflächlichkeit verurteilt; das große Prinzip der Arbeitsteilung muß auch hier in Anwendung kommen, eine Universität muß wenigstens drei ordentliche Lehrer der Pädagogik erhalten, wenn wahrhaft genützt werden soll. Wir alle, die bisher über Pädagogik geschrieben haben und noch schreiben, sind, weil sich die Litteratur nicht so organisieren läßt, daß einer dem andern in die Hände arbeitet, der eigentlichen Aufgabe gegenüber vollkommen unzulänglich, und wir müßten hexen können, wenn es anders wäre; und wenn ich für meine Person bei geringerem Talente, als manchem andern gegeben ist, über einzelne Punkte der Pädagogik etwas Leidliches sollte gesagt haben, so verdanke ich das lediglich dem Umstande, daß ich mich eben auf die Behandlung einzelner Fragen, die ich Gelegenheit gehabt hatte speziell zu studieren, beschränkt und gedacht habe, zum Versuch einer Darstellung der ganzen Pädagogik sei es nach fünfzigjährigem Studieren und Probieren, gesetzt man lebe so lange, noch immer früh genug." *)

Soweit Dr. Magers Zeugnis. Sein Mahnruf ist unbeachtet verhallt. Nach wie vor zeigt sich gerade im Centrum der Kulturarbeit jene große, leere Stelle. Welch ein Schandfleck für unsere hochgepriesene Kultur, und welch eine schwere Anklage wider die bisherige vormundschaftliche Schulverwaltung.

Hier stehen wir vor einem kulturhistorischen Rätsel. Staat und Kirche übernehmen die vormundschaftliche Verwaltung der Schulangelegenheiten, was vor allem die Sorge für die Ausbildung eines wohlausgerüsteten Lehrerstandes in sich schließt. Nichtsdestoweniger scheinen beide Vormünder nicht zu wissen oder nicht daran zu denken,

*) Auch der bekannte Kulturhistoriker W. H. Riehl hat in seinem Werke: „Die Naturgeschichte des Volkes als Grundlage einer deutschen Sozial-Politik" von seinem Standpunkte als Sozial-Politiker auf die Unzulänglichkeit der jetzigen Fakultätseinrichtung hingewiesen. Er äußert sich darüber im 1. Bande (Land und Leute) Seite 25 und 26 wie folgt: „Alle Dinge wechseln, nur die 4 Fakultäten scheinen für die Ewigkeit gemacht zu sein. Kaiser und Reich ist vergangen, Deutschland ward zweigeteilt in seinem christlichen Bekenntnis, große wissenschaftliche Revolutionen loderten auf und verglommen wieder in ihrer eigenen Asche, die Epoche der sogenannten Wiedergeburt der Wissenschaften, die Epoche der Renaissance und des Zopfes, die Epoche der dicken holländischen Gelehrsamkeit, des leichtsinnigen französischen Encyklopädismus und der tiefsinnigen deutschen Philosophie — alles ging vorüber; nur die grauen 4 Fakultäten sind geblieben. Die letzten 2 Jahrhunderte haben nur Eine Kunst wahrhaft neu geschaffen: die Musik; dagegen aber ganze Kreise neuer Wissenschaften. Diese neuen Wissenschaften mußten hineinwachsen in die unsterblichen vier Fakultäten der Theologie, der Jurisprudenz, der Medizin und der Philosophie, statt daß sie mit ihrem selbständigen Wachstum ein neues System der Fakultäten hätten heraustreiben müssen. Sie wurden zerstückelt oder verkrüppelt in ihren schwächeren Zweigen durch den Bann jenes alten Gemäuers, oder wo sie ihre Schößlinge mit unbesiegbarer Lebenskraft trieben, da wuchsen sie in wilden Ranken hinaus über dasselbe. — Aber was kümmern uns hier die 4 Fakultäten? — Sie kümmern uns nicht wenig, denn sie tragen äußerlich die Hauptschuld, daß die Wissenschaft vom Staate so verkrüppelt blieb, daß die Wissenschaft vom Volke noch so gar jung und unentwickelt ist."

daß dann voraus und in erster Linie für die Pflege der Lehr- und Erziehungswissenschaft gesorgt werden müßte. Aus der Ferne angesehen, könnte vielleicht jemand meinen, die Schuld müsse wohl daran liegen, daß die maßgebenden Personen die Bildung und Erziehung der Jugend für unwichtig hielten oder doch für weniger wichtig als die übrigen öffentlichen Angelegenheiten. Diese Annahme wäre aber vollständig unbegründet. In früheren Zeiten mag eine solche Geringschätzung mehr oder weniger vorhanden gewesen sein, heutzutage ist sie es sicherlich nicht mehr. Seit dem Anfange dieses Jahrhunderts sind fast alle Staatsregierungen eifrig bemüht, die praktischen Schulanstalten zu heben und anerkanntermaßen in Deutschland eifriger als in den meisten andern Ländern. Ist nun jene Annahme abgeschnitten, so wird freilich die andauernde Vernachlässigung der Pädagogik auf den Universitäten erst recht rätselhaft. „Ist es nicht sonderbar," fragt der badische Oberschulrat Dr. E. von Sallwürk in einem Artikel über „Die Zukunft unserer höheren Schulen" (Daheim 1891, Nr. 18 u. 19), „ist es nicht sonderbar, daß eine Versammlung hochbedeutender Männer in der deutschen Hauptstadt zwei Wochen lang über pädagogische Dinge redet, während in der nämlichen Hauptstadt und an der größten deutschen Universität, ebenso wie an allen preußischen Universitäten, noch kein einziger besonderer Lehrstuhl für Pädagogik besteht?" — Allerdings, im höchsten Grade sonderbar! Die Fürsorge der Schulbehörde erstreckt sich zwar auf das Spiel der Kinder mit Streichhölzchen und auf die Störungen der Telegraphenleitungen durch die sog. Windvögel, auf das Schwämmchen an der Schreibtafel und den Nagel für den Überrock des Schulrevisors, aber für die erste und wichtigste Voraussetzung eines guten Schulwesens, für die Wissenschaft der Erziehung, hat sie kein Auge und kein Herz.*)

Woher nun dieses beklagenswerte und folgenschwere Versäumnis? Wir brauchen den Schlüssel dieses traurigen Rätsels nicht weit zu suchen. Wie über den Thalniederungen häufig noch ein dichter Nebel lagert, während die Höhen umher bereits von sonnenheller Luft umgeben sind, so lagert über dem pädagogischen Gebiete — so weit es von den Ansichten der regierenden Stände und des großen Publikums beherrscht ist — von altersher ein Nebel. In diesen Kreisen

*) Zu welchen „Verlegenheiten" das Fehlen der Pädagogik in den Fakultäten führen kann, zeigt auch ein Geschichtchen, das aus Schwaben stammt. Eine philosophische Fakultät wollte einen wirklich kenntnisreichen pädagogischen Schriftsteller ehren und bot ihm durch einen Freund den Dr. philos. an. Der Pädagoge lehnte das ab, weil ihm diese Ehre nicht zukomme, er kenne nicht einmal „seinen Landsmann, den Hegel". Aber einen Dr. paedagogices konnte man ihm nicht geben, weil der nicht fakultätsmäßig war. Es war schade, denn die Universitäts-Ehren haben ihr Eigentümliches und wirken ganz anders als die Titel, die der Staat verleiht. Die jungen Doktoren helfen sich zuweilen selbst, insofern sie sich auf ihren Karten z. B. als Doktoren der Chemie &c. bezeichnen, um sich kenntlicher zu machen. Vielleicht deutet das eine künftige Lösung der beregten Schwierigkeit an.

meint man, wer das Schulwissen, um das es sich handele, selber in benötigtem Maße besitze, der könne dasselbe auch andere richtig lehren; das Nämliche gelte hinsichtlich der Gemüts- und Charaktereigenschaften, die dem Schüler anerzogen werden sollen. Kurz, man hält das Lehren und Erziehen nicht für eine Kunst, geschweige für eine schwierige, sondern für eine Art Handwerk und zwar für ein recht leichtes, und die Pädagogik gilt demnach nicht für eine Wissenschaft, geschweige für eine umfassende und complizierte, sondern für eine bloße Handwerkstheorie, die eigentlich gar nicht eine Theorie zu heißen verdiene, da es sich nur um etliche leicht zu lernende Handwerksgriffe handele. Daß zwischen Lehren und Lehren, zwischen Erziehen und Erziehen ein Unterschied ist, daß es nicht einerlei ist, ob der Schüler nur mit Unlust lernt, langsam, bloß halb und halb, oder aber tuto, cito und jucunde, daß das Wissen, selbst ein reiches und sicheres, an und für sich noch nicht wirkliche Bildung ist, daß Kenntnisse noch lange nicht ohne weiteres zu Geistes-, Gemüts- und Willenskräften werden, und daß zum Erziehen noch etwas anderes gehört als kommandieren und eine Rute abschneiden können — das alles wird nicht bedacht, obwohl jedermann es aus seinem eigenen Schulgang wohl wissen könnte und an seinen eigenen Kindern tagtäglich vor Augen hat. Daß keiner Medizin lehren kann, ohne etwas Gründliches davon zu verstehen, ist keinem zweifelhaft, ebenso daß keiner schon deshalb die Kriegskunst versteht, weil er selbst Soldat gewesen ist. Von Unterricht und Erziehung aber glaubt jeder ein gut Teil zu verstehen, weil er ja selbst auf der Schulbank gesessen hat. Und doch giebt es auf diesem Gebiete hundert- und tausenderlei Fragen, an die der Laie noch gar nicht gedacht hat, deren Sinn er nicht einmal versteht, geschweige denn, daß er die Antwort wüßte. Und wenn die Erziehung eine so leichte Sache wäre, wie wollte man es dann erklären, daß so hervorragende Denker wie ein Comenius, Kant, Pestalozzi, Herbart 2c. 2c. ihr Leben lang über pädagogische Probleme nachgedacht haben, und daß ein Mager — obwohl eines Hauptes länger als die Durchschnittspädagogen — mindestens ein fünfzigjähriges Studieren und Probieren für nötig hielt, um über die ganze Pädagogik etwas Gescheites schreiben zu können. Daß dem empiristischen Standpunkte, der die Pädagogik als eine bloße Handwerkstheorie ansieht, seine Mängel und Versäumnisse nicht zum Bewußtsein kommen können, ist selbstverständlich. Liegt doch in dieser Ansicht nirgendwo ein Antrieb, der seine Anhänger zwingt, über die Verbesserung der Lehrweise nachzudenken, und da sie grundsätzlich nur die Erfahrung befragen, mithin von der Psychologie als einer pädagogischen Hilfswissenschaft nichts wissen wollen, so ist klar, daß sie durch nichts abgehalten, vielmehr von allen Seiten dazu gelockt werden, sich mit der gewohnten Lehrweise zu begnügen. So ist es durchaus erklärlich, daß die bisherige vormundschaftliche Schulverwaltung der Meinung ist, für das Schulwesen, welches ja einem 500jährigen bewährten Herkommen folge, sei bestens gesorgt, und daß

sie kein Bedürfnis fühlt, die Erziehungswissenschaft nach Gebühr zu pflegen.

So wäre denn der Schlüssel des traurigen Rätsels gefunden; leider aber läßt sich damit das Gefängnis der armen Pädagogik nicht öffnen, er schließt es nur immer fester zu.

Dahin ist es also mit der Pädagogik unter der staatlich-kirchlichen Schulverwaltung gekommen. Vernachlässigung, Verkümmerung und Mißachtung — das ist ihr Schicksal. Erforderlich wäre zu ihrer ausreichenden Pflege an jeder Universität eine pädagogische Fakultät mit mindestens 3 Lehrstühlen — im preußischen Staate giebt es keine einzige selbständige pädagogische Professur, geschweige denn eine pädagogische Fakultät. Und weiter — nicht genug, daß selbst die notdürftigste Pflege fehlt, sondern es wird auch das, was die freiwillige Forschung für die Pädagogik geleistet hat, von der Schulverwaltung nicht gebührend gewürdigt, obwohl sie selbst mitsamt dem ganzen Erziehungswesen tagtäglich davon zehrt; denn trotz der wissenschaftlichen Arbeiten eines Comenius, Pestalozzi, Herbart rc. wird der Pädagogik von der Gelehrtenwelt der Rang einer Wissenschaft aberkannt. (Siehe oben die Notiz über die bayrische Akademie der Wissenschaften.) Und endlich — was das Schlimmste ist — die bei der Schulverwaltung wie beim großen Publikum herrschende Meinung, die Pädagogik sei eine bloße Handwerkstheorie, läßt den Gedanken gar nicht aufkommen, daß eine bessere Pflege der Erziehungswissenschaft nötig ist, weshalb auch alle noch so eindringlichen Mahnstimmen kein Gehör finden. Doch genug davon.

2. Keine wahren akademisch-pädagogischen Seminare auf den Universitäten.

Wie es unter dem staatlich-kirchlichen Schulregimente um die theoretische Ausgestaltung der pädagogischen Wissenschaft auf den Universitäten bestellt ist, haben wir vorhin gesehen. Richten wir jetzt unsern Blick darauf, wie dort für die praktisch-pädagogische Ausrüstung zum Lehramt gesorgt wurde und noch gesorgt wird. Zum Teil läßt sich das aus der jämmerlichen Pflege, welche die Theorie der Erziehungswissenschaft bisher auf den Universitäten erfahren hat, schon im voraus erraten. Denn in dem Maße, wie die pädagogische Theorie unvollkommen ist, muß auch die Praxis notwendig unberaten und darum mangelhaft sein.

Am schlimmsten trifft diese Folgewirkung die Lehrer an den höheren Schulen, da sie ihre technisch-pädagogische Ausrüstung ja auf den Universitäten empfangen. Wären nun pädagogische Lehrstühle da, so würde zwar für die Einführung in die Theorie der Pädagogik ausreichend gesorgt sein, aber immer noch nicht für die praktische Ausbildung. Die richtige Anwendung der Gesetze, denen die Erziehungskunst folgt, erlernt sich eben nicht von selbst, sie will unter sorgfältiger

Anleitung erfahrener Meister geübt sein, darum müßten die Kandidaten für das Lehramt an den höheren Schulen in pädagogischen Seminarien in die pädagogische Praxis eingeführt werden. Wie viele solcher Anstalten hat nun die Unterrichtsbehörde an den preußischen Universitäten eingerichtet? Keine einzige! Um zu zeigen, was ein solcher Mangel zu bedeuten hat, denke man sich einmal, es gäbe an den Universitäten keine Kliniken, wo die Ärzte praktisch für ihren Beruf vorgebildet werden könnten. Würde es wohl ein Arzt über sein Gewissen bringen, ohne diese Vorbereitung frischweg zu praktizieren? Und, wenn ja, würden sich ihm wohl Patienten anvertrauen? Gerade so und noch schlimmer liegt aber die Sache für die Lehrer der höheren Schulen. Nicht einmal für ihre theoretische Berufsbildung ist ihnen hinreichende Gelegenheit geboten, für die praktische Einführung in ihren Beruf sind in Preußen gar keine Anstalten vorhanden. Das frühere Probejahr wird wohl im Ernste niemand zu einer genügenden praktischen Vorbildung fürs Lehramt stempeln wollen. In neuerer Zeit hat man nun angefangen, sogenannte pädagogische Seminare an einigen Gymnasien und Realgymnasien einzurichten. Aber wer soll und kann sich denn da der praktischen Vorbildung der angehenden Lehrer gebührend widmen? Sind denn die Lehrer dieser Anstalten so ohne weiteres dafür qualifiziert?*) Und haben sie nicht ohnehin alle Hände voll zu thun? Wie können sie daneben noch ein pädagogisches Seminar bedienen? Doch hören wir das Urteil eines Universitäts-Professors über diese Einrichtung. Herr Professor Jürgen Bona Meyer in Bonn äußert sich darüber in Nr. 2 des Monatsblattes des liberalen Schulvereins Rheinlands und Westfalens — Jahrgang 1890 — u. a. wie folgt: „Wird nun dieser mangelhafte Zustand der pädagogischen Universitätslehre und Lehrerprüfung nicht gründlich geändert, so wird naturgemäß auch die in Aussicht genommene zweijährige praktische Seminarausbildung keinen rechten Erfolg haben oder kann sogar unter Umständen zur Festhaltung pädagogischen Schlendrians und selbst zur Ausbreitung pädagogischer Irrwege beitragen. Nach der bisherigen pädagogischen Vorbildung der Lehrer bezweifle ich geradezu, daß sich leicht 70 Schulen finden lassen werden, deren Lehrerkollegien genügend ausgebildete Kräfte besitzen, um die pädagogisch-seminaristische Ausbildung der Kandidaten so zu leiten, daß zugleich noch die Versäumnisse der vorgängigen theoretisch-pädagogischen Vorbildung einigermaßen ausgeglichen werden können.“ Soweit Professor Jürgen Bona Meyer. Bei Lichte besehen, bietet auch dieser Versuch mit den Gymnasialseminaren wiederum einen Beleg dafür, daß unsere Schulverwaltung nach wie vor das Schulwissen der Lehrer an den höheren Schulen als die große Hauptsache betrachtet und die eigentliche Berufsbildung nur sehr stiefmütterlich behandelt. Da kann es denn

*) Ausgewählte Meister wie Schellbach (Mathem.), M. Seyffert (Philol.) haben gewiß viel Gutes gestiftet; aber was ist das für den Stand?

freilich auch nicht Wunder nehmen, wenn die meisten akademisch gebildeten Lehrer selber ihre technisch-pädagogische Ausrüstung als etwas Nebensächliches ansehen.

Die Volksschullehrer haben dadurch, daß sie in den Seminaren Jahre hindurch in die pädagogische Technik theoretisch und praktisch sorgfältig eingeschult werden, vor den Lehrern der höheren Schulen einen beträchtlichen Vorsprung. Daß sie geförderter sind, geht auch daraus hervor, daß sie jenes Manko wirklich fühlen und beklagen, während die höheren Lehrer es nicht zu fühlen scheinen, denn andernfalls würden sie längst auf bessere Pflege der Pädagogik an den Universitäten und auf Errichtung pädagogischer Seminare gedrungen haben.

B. Das Schulamt.

Fragen wir nun nach den Folgen, welche die vom Schulregimente verschuldete Vernachlässigung der pädagogischen Wissenschaft für das Schulamt mit sich gebracht hat, so finden wir ihrer eine ganze Reihe. Wie sehr das Schulamt — auch das der Volksschule — hinsichtlich seiner Ausrüstung unter dem bezeichneten Mangel leidet, ist vorhin zur Genüge klar gestellt worden. Nicht minder hat das erwähnte Gebrechen seiner Achtung, seiner Amtsehre Abbruch gethan. Denn in dem Maße wie die pädagogische Wissenschaft geschätzt und geachtet oder aber gering geschätzt und mißachtet ist, in dem Maße wird es auch das Schulamt sein. Dieser Druck macht sich freilich den Lehrern der höheren Schulen weniger fühlbar, weil sie vermöge ihrer Universitätsbildung ohnehin mit denjenigen Ständen rangieren, welche denselben Bildungsgang gehabt haben. Ihren Rang verdanken sie nicht ihrem Schulamte, sondern ihrem Bildungsgange. Ob die pädagogische Wissenschaft und das Schulamt geachtet sind oder nicht, braucht sie wenig zu kümmern. Ganz anders verhält es sich aber mit dem Volksschullehrer. Da er in allen Lehrgegenständen unterrichten soll, so fordert sein Beruf eine eigenartige Ausbildung, die in ähnlicher Weise bei keinem andern Stande vorkommt. Dieweil er aber keine Universitätsbildung hat, so rangiert er im Staatsdienste in der Klasse der Subalternen; doch auch hier wird ihm eine recht niedrige Stufe angewiesen. Daß sein Bildungsgang bis zum 20. Lebensjahr dauert, und mit 23 Jahren eine zweite Prüfung gemacht werden muß, der dann bei vielen noch 2 wissenschaftliche Prüfungen — die Mittelschul- und die Rektorprüfung — folgen, — daß also sein Bildungsgang länger ist als bei allen übrigen Subalternbeamten, hilft ihm nichts. Und daß er von seiner Berufswissenschaft, von der Pädagogik, theoretisch und praktisch mehr gelernt hat als die meisten Lehrer der höheren Schulen, hilft ihm ebenfalls nichts, denn die Pädagogik ist ja eine bloße Handwerkstheorie, folglich gehört der Pädagoge zu den Handwerkern. So muß sich denn der Volksschullehrer gefallen lassen,

trotz seiner geförderten allgemeinen und Berufsbildung als Beamter in eine recht niedrige Stufe eingereiht zu werden — ganz so, als ob er noch auf der niederen Bildungsstufe stände wie vorzeiten, als es noch keine Seminare gab.

Man wird vielleicht einwenden wollen, das Volksschulamt sei doch nicht in dem Grade mißachtet, wie es nach der thatsächlichen Geringschätzung der pädagogischen Wissenschaft vermutet werden könnte, wenigstens nicht bei dem Teile des Publikums, welcher den Wert der Bildung und Erziehung zu schätzen wisse. Das ist in gewissem Maße richtig. Allein da das Publikum nur nach dem urteilen kann, was in den Prüfungen sich zeigen läßt, so bleibt ihm verborgen, worin beim Lehren und Erziehen die eigentliche Kunst liegt und woran sie zu erkennen ist. Einmal kommt dies darin zum Vorschein, daß die Lehrarbeit auf den höheren Altersstufen, weil dort ein größeres Lernquantum bewältigt werden muß, höher geachtet wird, als die auf den unteren Altersstufen und vollends die bei schwachbegabten Kindern (Idioten, Taubstummen 2c.), wo die Lernresultate wenig in die Augen fallen. Nun ist aber das Lehren in den letzteren Fällen thatsächlich schwieriger und erfordert mehr Kunst als dort. Diese Mehrleistung an Kunst kommt also bei jener Schätzungsweise gar nicht zur Geltung. Zum andern liegt der wichtigere Teil des Lernzieles nicht in der Beibringung von Kenntnissen und Fertigkeiten, wie nötig sie an sich sind, sondern in der gründlichen Durcharbeitung des Stoffes und der dadurch gewonnenen Bildung, und wiederum nicht in diesem Bildungsresultate, sondern darin, ob dasselbe möglichst selbstthätig erworben ist und damit der Trieb und die Fähigkeit zur Selbstfortbildung erzeugt sind. Diese höheren Lernziele, die von unten an erstrebt sein wollen, fallen aber bei den Prüfungen nicht in die Augen, und doch muß gerade in ihnen die eigentliche Kunst des Lehrens sich zeigen. Diese Seite der pädagogischen Kunst, auf welche die pädagogischen Forscher — Comenius, Pestalozzi, Herbart — vornehmlich ihr Augenmerk gerichtet hatten, kommt also bei jener Beurteilungsweise ebenfalls gar nicht zur Geltung. So ist also klar: Mag das Publikum immerhin die Schularbeit in gewissem Maße wertschätzen, so wird doch die wichtigste Seite dieser Arbeit, die eigentliche pädagogische Kunst, bei weitem nicht nach Gebühr gewürdigt. Geringschätzung dessen, was vor allem wert geachtet werden müßte, was ist das aber anders als Mißachtung? Daß es sich in Wahrheit so verhält, dafür liegt auch ein authentisches Zeugnis vor — von der höchsten Stelle des gebildeten Publikums, aus der preußischen Akademie der Wissenschaften. Dort konnte vor wenigen Jahrzehnten einer der angesehensten Gelehrten, der in seinem Spezialfach hoch verdiente Jakob Grimm, in einem öffentlichen Vortrage über die Schule, die Universität und die Akademie folgendes aussprechen:

„Die Fähigkeit, die wir vom Schullehrer fordern und die er uns aufwendet, scheint mir an sich unter der eines ausgezeichneten

und sinnreichen Handwerkers zu stehen, der in seiner Art das Höchste hervorbringt, während der Lehrer ein fast jedem zugängliches Mittelgut darreicht und sein Talent leicht überboten werden kann. Wir sehen nicht selten Männer, die in anderen Ständen verunglückten, sich hinterdrein dem Lehrgeschäfte als einer ihnen noch gebliebenen Zuflucht widmen, ungefähr wie alte Jungfern, die nicht geheiratet haben, zu Kleinkinderbewahranstalten übertreten. Dies soll keine Herabsetzung des Lehramtes ausdrücken, sondern klar machen, wie es durch eine verhältnismäßig niedere Kraft bedingt sei. Man hat auch geringere Leistungen zu achten, die aus reinem Willen hervorgehen, und wird sie doppelt hoch anschlagen, wenn sie für einen uns teuren Gegenstand erfolgen." — „Was ich von den bestehenden Schulseminarien in Erfahrung gebracht habe, macht mir ihren Nutzen mehr als zweifelhaft; sie erfüllen den angehenden Lehrer mit Kenntnissen, die ihm in der Schule hernach nicht frommen."

Wir sehen also, daß dieser Redner von dem, worin beim Lehren und Erziehen die eigentliche Kunst liegt, was sie erstrebt und welches ihre Kennzeichen sind und daß sie gerade auf den untersten Stufen vornehmlich sich bethätigen muß, auch nicht die entfernteste Ahnung hat. Was ein Comenius, ein Pestalozzi, ein Herbart, der ein Philosoph ersten Ranges war, ein Diesterweg und noch viele andere lebenslang mit angestrengtestem Eifer zu erforschen gesucht haben, nämlich das, was wir vorhin als die eigentlichen Probleme der Erziehungskunst hervorhoben, davon scheint er nie etwas gehört zu haben, oder er muß geglaubt haben, diese Männer müßten eine sonderliche Art von Thoren gewesen sein, daß sie sich so viele Mühe gegeben haben um eine Kunst, die von jedem Handwerker leicht überboten werden kann.*)

Wenn nun die Koryphäen unter den deutschen Gelehrten — und zwar in der preußischen Hauptstadt — so verächtlich über das Volksschulamt und seine Technik urteilen — an welche Instanz soll dann der Lehrerstand appellieren, um eine gerechte Würdigung seines Berufes und seiner technischen Befähigung zu finden?

Wir haben vorhin nach der Achtung des Volksschulamtes von seiten des Publikums gefragt und leider recht niederdrückende Kunde erhalten. Allein die Hauptfrage ist noch rückständig: Wie wird das Volksschulamt von seiten der obersten Autorität, von seiten des Schulregiments, angesehen und behandelt?

Da brauchen wir bloß nackte Thatsachen sprechen zu lassen.

*) Wie jüngst die öffentlichen Blätter meldeten, ist vor einiger Zeit von einem bekannten und in seinem Fache angesehenen Historiker an der Berliner Universität eine ähnliche und womöglich noch schärfere Äußerung erfolgt; da jedoch ein authentischer Wortlaut der Rede nicht vorliegt, so wollen wir uns hier nicht weiter dabei aufhalten. Der Fall ist übrigens um so merkenswerter, als er zeigt, daß in Preußen jemand ein gelehrter Historiker sein kann, der es nicht der Mühe wert gehalten hat, von der Entwickelungsgeschichte der Pädagogik, zumal von den verdientesten pädagogischen Forschern, Notiz zu nehmen.

Den Volksschullehrern waren bisher alle beruflichen Ehrenrechte vorenthalten — alle, ohne Ausnahme: die Vertretungsrechte, die Amtsrechte und die Standesrechte. Beginnen wir mit den Vertretungsrechten.

3. Dem Schulamte (und der pädagogischen Wissenschaft) waren die **Vertretungsrechte** versagt.

Schon in der untersten Verwaltungsinstanz ist das Schulamt nicht vertreten: der Lehrer ist nicht berechtigtes Mitglied des Schulvorstandes. Auch wo ein kommunaler Schulvorstand, eine sogenannte Schuldeputation, besteht, fehlt in derselben ein Vertreter des Volksschulamtes. In den höheren Instanzen kann das Schulamt vollends nicht mit zu Wort kommen, da dort gar keine beratenden Kollegien der verschiedenen Schulinteressenten bestehen.

4. Dem Schulamte fehlen die **Amtsrechte**.

In den meisten Gegenden werden die Rechte des Schulamtes nicht von den Lehrern selbst ausgeübt, sondern von dem Lokalschulinspektor, in der Regel dem Ortsgeistlichen. Dieser ist der eigentliche Inhaber des Schulamtes, der Schul-Meister; der Lehrer ist bloß Schulgehülfe. Äußerlich giebt sich dies darin kund, daß der Lehrer kein Amtssiegel hat. Zum andern darin, daß bei den meisten mehrklassigen Schulen kein Hauptlehreramt besteht, d. h. daß nicht ein Lehrer Dirigent der Schule ist. Die Leitung der Schule, d. h. die Beurteilung der Leistungen, der Methode, des Lehrgeschicks, der Lehrmittel und der Schulzucht sowie die Belehrung über diese Dinge liegt in den Händen des Lokalschulinspektors; er ist der Chef der Schule, die Lehrer sind alle koordiniert.*)

5. Dem Lehrerstande fehlen die **Standesrechte**.

Die technischen Aufsichtsstellen sollten von rechtswegen auch den Volksschullehrern zugänglich sein, soweit in ihrer Mitte befähigte Kräfte sich finden. Diese Stellen wurden aber bisher meist mit Geistlichen oder Lehrern der höheren Schulen besetzt. So sind dem Volksschullehrerstande auch die Avancementsrechte meist vorenthalten.

Und wie steht es um das Recht des Lehrerstandes auf eine angemessene Dotation des Schulamtes?

Hier bedarf es nicht vieler Worte. Nur einige Zahlen mögen reden (entnommen aus dem Monatsblatte des liberalen Schulvereins).

*) Nur in den alten niederrheinischen Landen Berg und Jülich besteht das Hauptlehreramt schon von altersher. In den altpreußischen Provinzen hat man erst seit dem Ministerium Falk den Anfang mit seiner Einführung gemacht, aber auch noch nicht überall.

Die preußischen Unterbeamten gliedern sich ihrem Gehalte nach in 10 Stufen. Die erste bezieht an Durchschnittsgehalt 1800 ℳ, die siebente 1200 ℳ, die achte 1000 ℳ, die neunte 800 ℳ, die zehnte 600 ℳ. In der letzten Stufe befinden sich die Wald-, Torf- und Wiesenwärter, in der neunten Stufe Bahn-, Kran- und Nachtwächter ꝛc., in der achten besonders Amtsdiener, Gewichtsetzer, Bootsführer, Matrosen und Heizer, aus der Eisenbahnverwaltung Portiers, Billetschaffner; Weichensteller, Schuldiener bei höheren Lehranstalten und Seminarien, Bureau- und Hausdiener ꝛc., in der siebenten Stufe stehen: Wiesenmeister, Schleusenmeister, untere Schiffahrts- und Hafenpolizeibeamte, Kastellane, Gerichtsdiener und Gefangenaufseher, Kreisboten, Polizeiboten, Pedelle, Hilfspedelle ꝛc. Das Durchschnittsgehalt der preußischen Lehrer beläuft sich auf 1110 ℳ, sie stehen also ihrer Besoldung nach zwischen der siebenten und achten Stufe der Unterbeamten. Schuldiener, Weichensteller, Pförtner, Bremser, Gerichtsdiener ꝛc. beziehen in Preußen demnach dasselbe Durchschnittsgehalt wie die Lehrer, die zwei wissenschaftliche Prüfungen ablegen mußten, bevor sie ihr Amt definitiv übertragen bekommen haben.

Der unzulängliche Stand der Dotation des Volksschulamtes wird von der Regierung auch dadurch anerkannt, daß eine neue Gesetzesvorlage außer der Unterhaltungspflicht vornehmlich eine Verbesserung der Dotation der Schulstellen erstreben will.

Da haben wir die Wertschätzung, welche die hergebrachte Schulverwaltung dem Schulamte beweist. Alle Ehrenrechte waren ihm vorenthalten und sind es — mit einer kleinen Ausnahme — auch heute noch. Kann die Geringschätzung des Schulamtes deutlicher ausgesprochen werden, als es hierdurch geschieht? Das Schulamt ist so tief erniedrigt, daß es nicht noch tiefer heruntergedrückt werden kann. Wenn nun die Lehrer doch beim Publikum noch ein gewisses Maß von Ansehen genießen, so verdanken sie das nicht ihren Oberen, sondern ihrem eigenen Bemühen, ihrer redlichen, treuen Amtsführung und daneben dem gesunden Sinne des Publikums, das hier offenbar mehr pädagogische Einsicht zeigt, als die staatlich-kirchlichen Schulregenten. Wie augenscheinlich nun auch die Mißachtung des Schulamts von seiten des Schulregiments sein mag, zu verwundern ist daran nichts, denn es ist die einfache Konsequenz der Mißachtung, welche dasselbe Schulregiment der pädagogischen Wissenschaft beweist. Gilt die Pädagogik nur für eine Handwerkstheorie, die nicht würdig ist, auf den Universitäten gepflegt zu werden, nun, so ist der Schuldienst eben ein Handwerk und damit gut. Von besonderen Ehrenrechten für dieses Handwerk kann dann nicht die Rede sein, ebensowenig von einer angemessenen Dotation. Die Erniedrigung des Schulamts ist also nur eine „alte Gerechtigkeit“.

Kann man mit Grund erwarten und mit Recht fordern, daß der Lehrerstand sich unter einer solchen vormundschaftlichen Verwaltung wohl fühle?

C. Der Lehrerstand.

Betrachten wir vorab, was das Schulregiment gethan hat, um im Volksschullehrerstande einen gesunden Standessinn zu pflegen. Man kann das Lehrerpersonal als einen Haufen von so und so viel Individuen ansehen. Eine solche Betrachtungsweise wäre offenbar eine höchst oberflächliche und vollends keine staatsmännische. Die Lehrerschaft bildet einen Stand, eine geschlossene und organisierte Körperschaft. Eine solche geschlossene Körperschaft übt nicht bloß einen starken Druck auf das einzelne Mitglied aus, indem sie demselben den Korpsgeist einflößt, sondern kann auch eine große Bedeutung für die übrigen Gesellschaftsklassen haben, kurz: ein solcher Stand ist eine soziale Potenz. Von dem Lehrerstande gilt das noch in einem besonderen Maße. Einmal wegen der Wichtigkeit des Schulamtes. Wieviel da in seine Hand gelegt ist, brauchen wir nicht näher auszuführen. Zum andern erwäge man: Wo ist eine Beamtenklasse, deren Glieder in dem Maße über das Land verteilt sind, daß ihre Wirksamkeit bis in die kleinsten Kreise des Volkslebens — die einzelnen Hausgenossenschaften — hineinreicht und zwar in unmittelbarer persönlicher Berührung? Welchem anderen Beamten stehen die Thüren der Häuser mehr offen als dem Lehrer, dem diese Familien ihre Kinder anvertraut haben? Wem stehen diese Häuser räumlich näher als ihm? Und welcher Beamte kommt überhaupt leichter und häufiger in Verkehr mit den verschiedensten Volksklassen als der Volksschullehrer? Wer sich diese Lage der Dinge vergegenwärtigt, dem muß klar werden, daß dieser Stand als soziale Potenz eine ganz eigenartige Bedeutsamkeit hat. Wie viel kommt nun darauf an, was für ein Geist in diesem Körper lebt! Man sollte also erwarten, das Schulregiment hätte alle Mittel aufgeboten, um einen gesunden Standessinn in der Lehrerschaft zu fördern und alles aus dem Wege zu räumen, was demselben schaden kann. Dabei darf man freilich nicht glauben, es könne hier mit bloßem Kommandieren etwas ausgerichtet werden. Je mehr eine Behörde nach dieser Seite hin reglementiert und dekretiert, desto weniger erreicht sie. Sie macht dabei dieselbe Erfahrung, als wenn man mit der Hand in einen Sandhaufen greift: je fester man zugreift, desto mehr Sand rinnt zwischen den Fingern durch. Ein gesunder Standessinn kann nur erwachsen, wenn für denselben der rechte Boden und die rechte Lebensluft vorhanden sind. Hierzu gehört aber ein Dreifaches. Erstlich muß jeder Stand etwas haben, was seine Ehre ausmacht, sonst versinkt und verkommt er. Wie es um die Ehre des Lehrerstandes unter seinen jetzigen Vormündern bestellt ist, haben wir oben nachgewiesen. Ebenso jämmerlich hat die seitherige Schulverwaltung für das zweite Erfordernis eines ehrenhaften Standessinnes gesorgt: für die nötige Wahrung der Rechte des Lehrerstandes: der Amtsrechte (Schuldirektion), der Vertretungsrechte (im Schulvorstand, Schuldeputation ꝛc.) und der Standesrechte

(Avancementsstellen); sie sind dem Lehrer sämtlich aberkannt. Der Lehrer übt nur die Pflichten seines Amtes aus — die Rechte hat der Pfarrer inne. Was diese Beraubung ihrer natürlichen Rechte für das Standesbewußtsein der Lehrer zu bedeuten hat, springt sofort in die Augen, wenn man sich einmal fragt, ob wohl im Stande der Geistlichen, Offiziere, Juristen 2c. ein ehrenhafter Geist herrschen könnte, wenn Publikum und Gesetzgebung gleichsam mit Fingern auf seine Glieder zeigten und ihnen zuriefen: Ihr seid unfähig und unwürdig, in den Verwaltungsbehörden eures Faches Sitz und Stimme zu haben und zu den technischen Aufsichtsstellen zugelassen zu werden.

Zu einem gesunden Standessinn gehört aber noch ein drittes: es muß in dem Stande eine gute Selbstdisziplin herrschen. Was die Schulregenten inbetreff dieser Standeszucht alles verfehlt und übersehen haben — z. B. daß zur Gesundung auch die rechte Berufsfreudigkeit gehört — kann hier nicht in seinem ganzen Umfange nachgewiesen werden. Wir wollen nur einige Hauptpunkte berühren — vorab die Lehrerlaufbahn.

6. Die Lehrerlaufbahn war nicht geregelt.

Die jetzige Lehrerkarriere leidet an drei schlimmen Gebrechen. Das erste liegt in der Art und Weise, wie die Lehrergehälter in den meisten Städten abgestuft sind. Die Lehrer, welche an den städtischen Schulen unten eintreten, rücken mit dem Dienstalter in die höheren und — wo das Hauptlehreramt nicht besteht — bis zur höchsten Stufe auf. Auswärtige Dienstjahre werden in der Regel nicht oder nur teilweise angerechnet. Infolgedessen sind die gut dotierten höheren städtischen Schulstellen den Landlehrern, die meist nicht freiwillig aufs Land gekommen, sondern von den Behörden dorthin gewiesen sind, so gut wie verschlossen, sie müßten sich denn dazu verstehen, in der Stadt ihre Laufbahn wieder von unten anzufangen. So wird ihnen das Anrecht auf die bestbesoldeten Stellen geradezu geraubt, bloß weil sie an einem anderen Orte wirken. Nicht davon hängt das Avancement ab, wie der Lehrer sein Amt führt, sondern nur davon, wo er es führt. Auf diese Weise bilden die Städte gleichsam „Schulringe", die für die übrigen Lehrer schwer zugänglich sind. Den Lehrern wird gesetzlich versichert, sie hätten die Rechte der Staatsbeamten, gleichwohl bleibt einer großen Zahl derselben ein beträchtlicher Teil des Staates völlig verschlossen, als wäre er für sie Ausland. Läßt sich ein zopfigerer Partikularismus denken? Aber auch die Städte selbst sind durch diese unsinnige und ungerechte Einrichtung gebunden und geschädigt. Nur für die untersten Stufen können sie ihre Lehrer frei wählen, für die oberen haben sie ihr Wahlrecht selbst aus der Hand gegeben, da diese Stellen ohne weitere Wahl von selbst den bereits angestellten Lehrern zufallen, welche nach dem *Dienstalter* an der Reihe sind. So berauben sich die Städte selbst

durch ihr Beförderungssystem nach der Anciennität der Möglichkeit, für die bestbesoldeten Stellen auch die besten Kräfte auszuwählen. Und was gewinnen sie durch dieses System? Nichts, gar nichts, sie haben nur Schaden davon. Denn da nur jüngere Lehrer gewählt werden können, die sich noch erst bewähren müssen, so laufen sie Gefahr, selbst die größte Sorgfalt bei den Wahlen vorausgesetzt, viele Mißgriffe zu begehen. Bewährt sich aber der Gewählte nicht, so ist der Fehlgriff nicht wieder gut zu machen. Mögen dann Eltern und Behörden noch so viel an ihm auszusetzen haben — sie werden ihn nicht wieder los. Er steigt Sprosse für Sprosse auf der Anciennitätsleiter empor — vielleicht kann sein Aufrücken durch die Behörden zeitweilig verzögert werden — schließlich muß man ihn wegen seines Dienstalters doch aufsteigen lassen, kurz — die Stadt muß ihn behalten, und das um so sicherer, je weniger er leistet. Man wende nicht ein, daß solche Fälle doch immerhin nur vereinzelt vorkommen können. Bei der Leichtfertigkeit, mit der die Wahlen auf den untersten Stufen — und zwar gerade in den Städten — manchmal vorgenommen werden, und bei der Schwierigkeit, aus den jungen Anfängern im Schuldienste eine sichere Wahl zu treffen, wäre es geradezu verwunderlich, wenn bei diesen Wahlen nicht manche Mißgriffe mit unterliefen. Und wird nicht auch manche junge, frische Kraft in ihrem Eifer und ihrer Strebsamkeit bald erlahmen, wenn sie erst eingesehen hat, daß zu ihrem Fortkommen nicht mehr nötig, aber auch nichts anderes möglich ist, als — älter zu werden? Und nun bedenke man, welch eine bedauerliche Stagnation auf die Dauer im Leben eines Schulorganismus eintreten muß, der — abgesehen von den jungen Anfängern — gegen die Zufuhr frischen, kräftigen Blutes abgesperrt ist.

Ein zweiter Übelstand in der gegenwärtigen Gestaltung der Lehrerlaufbahn ist die Zurücksetzung der Lehrer an einklassigen Schulen. Sie haben bei den vielen verschiedenen Unterrichtsabteilungen den beschwerlichsten Dienst und die schwierigste Aufgabe, dabei aber nur geringen Lohn. Sie müssen alle Altersstufen in allen Fächern unterrichten, sie sind mehr genötigt und besser imstande, auf Einheitlichkeit des Lehrplanes und Lehrganges, auf die unterrichtliche Verbindung und wechselseitige Unterstützung der einzelnen Lehrfächer Bedacht zu nehmen; Fehler und Versäumnisse in der Schularbeit fallen ihnen mehr in die Augen, da sie dauernd deren Folgen zu tragen haben; kurz — sie haben mehr Gelegenheit und Nötigung, sich in der Lehrkunst zu vervollkommnen, können sich also eine hervorragendere Tüchtigkeit erwerben, als ihre Kollegen an mehrklassigen Schulen; trotzdem haben sie die wenigste Aussicht auf Avancement, weil sie ihre Beförderung in den Städten suchen müssen, diese aber ihnen verschlossen sind. Wo kommt in einem anderen Stande eine so schreiende Ungerechtigkeit vor? Noch eine andere Versündigung an den Lehrern der einklassigen Schulen kann nicht unberührt bleiben. Bedenkt man, daß sie die ganze Schuljugend ihrer

Gemeinde und zwar die ganze Schulzeit hindurch in der Hand haben, und daß ferner ihre Fühlung mit den Eltern der Schüler eine viel innigere ist, als bei größeren Schulsystemen, so ist klar, daß sie auf ihre Umgebung einen besonders großen Einfluß haben können, viel mehr als ihre Kollegen in anderen Stellungen. Und eine in solchem Grade einflußreiche und verantwortliche Stellung wird häufig Anfängern im Schuldienste anvertraut. Dieser Mißgriff tritt um so schärfer hervor, wenn man erwägt, daß diese noch ganz unerfahrenen jungen Kräfte nicht durch einen bewährten Praktiker in ihren Beruf eingeführt werden können, wie dies bei mehrklassigen Schulen möglich ist. Endlich sei auch noch darauf hingewiesen, daß ein junger Mann in dieser isolierten Stellung in einem großen Maße allerlei Versuchungen ausgesetzt ist.

Ein drittes Gebrechen der jetzigen Stufenordnung des Lehrerstandes liegt darin, daß — abgesehen von den provisorisch angestellten Lehrern und den Hauptlehrern — die Stellungen bloß nach der Gehaltsziffer abgestuft sind. Rangstufen giebt's in dieser Karriere nicht, die Stufen richten sich nur nach dem Dienstalter, das Verdienst spielt dabei keine Rolle. Wenn der Lehrer sein Amt auch noch so treu und geschickt verwaltet, er kommt in seiner Karriere — immer abgesehen von dem Hauptlehreramte, wo dasselbe besteht — doch keinen Schritt schneller voran, als der Ungeschickte und Nachlässige. Beim Lehrerstande kann man also von einer Laufbahn im eigentlichen Sinne des Wortes gar nicht reden. Denn zu dem Wesen einer solchen gehört doch ein wetteiferndes Ringen und Streben nach einem Ziele hin, das der Tüchtigste und Eifrigste zuerst erreicht; die Lehrer aber sind genötigt, in ihrer sogenannten Laufbahn hübsch in gleichem Abstande zu bleiben und gleichen Schritt und Tritt zu halten — sie können sich nur im Gänsemarsche vorwärts bewegen.

In Summa: die Lehrerkarriere in ihrer jetzigen Gestalt ist so verkehrt, wie nur möglich. Die Städte schaden sich selbst und dem Lehrerstande durch ihren blinden Partikularismus; das Land leidet unter der Zurücksetzung der einklassigen Schulen — fast nirgendwo findet das Verdienst seine gebührende Würdigung bei der Abstufung der Gehälter.

Daß so ungerechte und unzweckmäßige Einrichtungen schlimme Folgen haben müssen, liegt auf der Hand. Zunächst ist klar, daß bei einer Abstufung, welche das Verdienst so wenig berücksichtigt, auch die strebsamste Kraft schließlich erlahmen muß. Sodann ist unvermeidlich, daß im Lehrerstande eine gewisse dumpfe Unbehaglichkeit um sich greift — ähnlich wie sich eine anbrechende Krankheit ankündigt — die dann schließlich in bewußte Unzufriedenheit übergeht. Und endlich ist auch die Folge unabwendbar, daß das Publikum von einem Stande, in dessen Laufbahn das Dienstalter fast allein den Ausschlag giebt, persönliche Tüchtigkeit, Bewährung und Fortbildung aber fast gar nicht mitsprechen, die Meinung gewinnt,

die geistige Ausrüstung zum Lehramte habe überhaupt nicht viel zu bedeuten, kurz — daß das Ansehen des Standes sinkt.

Angenommen, diese schreckhaften Verkehrtheiten in der Lehrerlaufbahn, die das diametrale Gegenteil jeder gesunden Regelung sind, kämen endlich den Behörden zum Bewußtsein, so würde man also zu fragen haben:

„Wie ist nun die Lehrerkarriere in richtiger Weise zu ordnen?"

Nach dem Vorhergegangenen lassen sich die leitenden Grundsätze für dieselbe leicht feststellen. Eine richtige, d. h. gerechte und zweckmäßige Stufenordnung verlangt als erstes Erfordernis die Einrichtung von Rangstufen, bei denen Verdienst und Dienstalter möglichst zu ihrem Rechte kommen. Jede Rangstufe kann und muß dann einfach nach dem Dienstalter abgestuft sein.

Die allgemeine bergische Lehrerkonferenz hat seinerzeit folgende Abstufung vorgeschlagen, die im wesentlichen richtig sein dürfte.

Die Lehrerkarriere gliedert sich in folgende 5 Stufen:

I. Hilfslehrer, provisorisch angestellt. Bedingung: 1. Lehrerprüfung.
II. Ordentliche Lehrer — (definitiv angestellte Klassenlehrer) — Bedingung: 2. Lehrerprüfung.
III. Lehrer an einklassigen Schulen — selbständig. —
IV. Erste Klassenlehrer oder Vice-Hauptlehrer — Konrektor. —
V. Hauptlehrer (Rektor) an mehrklassigen Schulen. Bedingung: Rektorprüfung.

Nähere Bestimmungen:

Jede Lehrerstelle muß in eine der 5 Rangstufen eingereiht sein.

Jede Stelle wird durch Wahl besetzt und zwar durch Wahl resp. Präsentation der Lokal-Schulgemeinde, unter Kontrolle der Kommunal- und Kreisinstanz, vorbehaltlich der Bestätigung durch die entscheidenden Behörden.

Es darf einzelnen Städten und Kreisen nicht gestattet sein, das Bewerbungsrecht der Lehrer zu beschränken (d. h. bei Vakanzen die auswärtigen Lehrer von der Bewerbung auszuschließen). Jedoch ist nichts dagegen einzuwenden, daß diejenigen Lehrer, welche innerhalb der Stadt oder des Kreises dienen oder gedient haben, in erster Linie berücksichtigt werden.

An zweiklassigen Schulen ist der Klassenlehrer in der Regel Hilfslehrer.

An dreiklassigen Schulen muß mindestens eine ordentliche Klassenlehrerstelle sein.

An vier- oder mehrklassigen Schulen muß eine Erste Klassenlehrerstelle sein.

Jede Rangstufe hat ein bestimmtes Grundgehalt. Innerhalb jeder Rangstufe muß eine angemessene Steigerung des Gehaltes nach dem Dienstalter stattfinden.

Um sich um eine höhere Stelle bewerben zu können, ist Bedingung, daß der Kandidat in jeder der unteren Stufen wenigstens 3 Jahre gedient habe.

Älteren Lehrern an einklassigen Schulen kann honoris causa das Grundgehalt der nächsthöheren Rangstufe zugesprochen werden. Nach 3 weiteren Dienstjahren sind diese dann berechtigt, sich direkt um eine Hauptlehrerstelle zu bewerben.

Vergegenwärtigen wir uns jetzt die Segnungen dieser Regelung der Lehrerlaufbahn.

Es sind ihrer eine lange Reihe. Bei den meisten dürfte es genügen, sie kurz anzudeuten, da es dem Leser nach den vorher dargelegten Mißständen leicht sein wird, die Richtigkeit zu prüfen.

a) Erst bei dieser Ordnung der Lehrerkarriere waltet Gerechtigkeit im Schuldienste. Es kann z. B. fortan nicht mehr vorkommen, daß ein angehender Lehrer, der kaum 20 Jahre zählt, abgesehen von seiner provisorischen Anstellung, sofort denselben Rang einnimmt und ebenso selbständig dasteht, wie seine vielleicht 20 bis 30 Jahre älteren Kollegen, oder daß er gar, falls ihn die Behörde sofort an eine einklassige Schule schickt, sogleich ein viel bedeutsameres Amt zu verwalten hat, als der älteste Klassenlehrer an einer mehrklassigen Schule. Die Landlehrer sind auch im Vergleich mit den städtischen Lehrern nicht mehr in so vielfacher Beziehung zurückgesetzt.

b) Da jede Stelle durch Wahl besetzt wird, so kann das Verdienst nach Möglichkeit zur Geltung kommen.

c) Das Anciennitätsprinzip gelangt soweit zur Anwendung als nötig und nützlich ist, aber nicht mehr.

d) Die Gehaltsziffer ist nicht mehr der einzige Antrieb zum Fleiß in der Berufsarbeit und zur theoretischen und praktischen Fortbildung, sondern auch der höhere Rang. Damit hängt zusammen, daß

e) mehr Disziplin und Haltung in den Lehrerstand kommt, denn wer Aussicht hat, avancieren zu können, nimmt sich von selbst ganz anders in Zucht, als derjenige, welcher sein Aufrücken im Gehalt durch sein Älterwerden gesichert weiß.

f) Ferner wird durch die Bestimmung, daß nur solche sich um eine höhere Stelle bewerben können, welche in jeder der unteren Stufen wenigstens 3 Jahre lang gedient haben, eine Verminderung der häufig allzu zahlreichen Bewerbungen bei Vakanzen bewirkt. Infolgedessen werden sich nicht mehr so viele Lehrkräfte erfolglos um eine bessere Stelle bewerben als bisher, und so kommt

g) mehr Beruhigung und Zufriedenheit in den Stand. Speziell die bisher oft so sehr stiefmütterlich behandelten einklassigen Schulen betreffend:

h) Die einklassigen Schulen erhalten befähigtere und erfahrenere Lehrer.
i) Diese Lehrer sind — weil älter — auch weniger Versuchungen ausgesetzt.
k) Sie fühlen sich — weil richtig eingegliedert — nicht mehr zurückgesetzt.
l) Die in der schwierigeren Arbeit erworbene Geschicklichkeit und Erfahrung kann in den späteren Hauptlehrerämtern zur Verwendung kommen. Auf diese Weise erhalten
m) die mehrklassigen Schulen kundigere und erfahrenere Dirigenten, ein Vorteil, der besonders betont zu werden verdient. Hierher ist nicht bloß das zu rechnen, was diese Dirigenten durch die vorhergegangene Wirksamkeit an den einklassigen Schulen an unmittelbarer praktischer Tüchtigkeit erworben haben, sondern auch der Gewinn an Lebenserfahrung, der ihnen durch die selbständige Führung des Schulamts und den Verkehr mit den Eltern zugefallen ist, ein Gewinn, der durch keinerlei Studien ersetzt werden kann und an Wert viel höher steht, als die Absolvierung einer theoretischen Rektorprüfung. Mit vollem Rechte kann man deshalb die einklassige Schule die Hochschule der Lehrpraxis nennen.*)

Die oben aufgezählten Übelstände der ungeregelten Lehrerlaufbahn samt ihren schlimmen Folgewirkungen liegen seit Jahr und Tag vor Augen, aber die Schulvormünder haben sie nicht sehen können. Die vorhin angeführten Segnungen einer richtig geregelten Lehrerlaufbahn müssen jedem einleuchten, der darüber nachdenken will, aber die

*) Von seiten der ländlichen Schulgemeinden könnte hier der Einwand kommen, daß bei dieser Ordnung der Lehrerkarriere an den einklassigen Schulen noch häufiger ein Lehrerwechsel eintreten werde, als bisher, weil dann ja die Landlehrer Gelegenheit hätten, unmittelbar in die Rangstufe der besser besoldeten Ersten Klassenlehrer (Vice-Hauptlehrer — Konrektor) einzurücken. Darauf wäre zweierlei zu erwidern. Erstlich ist zu bedenken, daß ja die Landgemeinden durch das Recht, bewährten Lehrern der einklassigen Schule nach mindestens 3jähriger Dienstzeit die nächsthöhere Rangstufe zuzuerkennen, ein Mittel haben, solche Kräfte noch für wenigstens 3 weitere Jahre zu behalten, so daß sie zum mindesten 6 Jahre lang ihre Lehrer festhalten können, woraus dann leicht 8 oder 10 Jahre werden. In besonderen Ausnahmefällen wäre es sogar nicht mehr als billig, ausgezeichneten Lehrern der einklassigen Schulen in älteren Jahren auch die Rangstufe als Hauptlehrer zu bewilligen. Oder haben etwa Männer wie der in Kapitel I erwähnte Lehrer Klingenburg eine solche Auszeichnung nicht verdient? Die für solche Ausnahmefälle entstehenden Mehrkosten würde dann allerdings der Staat zu tragen haben, aber sie wären in der That auch in seinem Interesse gut angewandt. Zum andern ist aber auch zu berücksichtigen, daß für die mühevolle und anstrengende Arbeit an der einklassigen Schule — selbst wenn die Schülerzahl, wie es Regel sein sollte, eine mäßige ist — nur eine rüstige Kraft ausreicht, weshalb ein zu langes Amtieren in dieser Stellung für viele Lehrer allzu aufreibend sein würde.

Auch in betreff der mehrklassigen Schulen könnte ein Einwurf erhoben werden. Man könnte darauf hinweisen, daß diese bei der vorgeschlagenen Stufenordnung nicht mehr in der Lage sind, tüchtige Kräfte der 2. Rangstufe (ordentliche Lehrer) festzuhalten, weil diese ja erst 3 Jahre an einer einklassigen Schule am-

Schulherren haben sich trotz aller Mahnungen nicht bemüßigt gesehen, an die Frage heranzutreten. Ja, in den allermeisten Gegenden hat das Schulregiment an den mehrklassigen Schulen nicht einmal diejenige Rangstufe geschaffen, welche schon um der Schularbeit willen unbedingt nötig war, nämlich: das Hauptlehreramt (fachmännischer Dirigent).

Auf allen andern Lebensgebieten, wo mehrere Personen gemeinsam an einem Werke arbeiten, welches ein genaues Ineinandergreifen der Arbeit erfordert, findet man es ganz selbstverständlich, daß ein Dirigent da sein muß, der für dieses Ineinandergreifen zu sorgen hat. Daß auch an den mehrklassigen Schulen ohne eine solche Direktion nicht die nötige Einheit herrschen kann, ist sonnenklar. Ebenso versteht es sich für jeden unbefangen denkenden Menschen von selbst, daß zum Schuldirigenten nur ein solcher geeignet ist, der selbst inmitten der Schularbeit steht, also nur ein Glied des Lehrerkollegiums. Trotzdem hat das Schulregiment für die Volksschule ein solches Dirigentenamt nicht allgemein eingerichtet. Hatte es vielleicht das Bedürfnis nicht erkannt? Wie wäre das möglich, da es ja an allen höheren Schulen Dirigenten anstellt. Also erkannt hat man es wohl. Warum geschah nun die Einführung des Hauptlehreramts doch nicht? Die Kirchenpolitik wollte es nicht leiden, und die Politik ist bekanntlich gewichtiger als die Pädagogik. Die Sache liegt so: Wurde ein Lehrer zum Leiter der Schule ernannt, so war damit anerkannt, daß der Lehrerstand seinem Berufe gewachsen, daß er technisch mündig sei. Nun sollten aber die Geistlichen Vormünder des Lehrerstandes bleiben — nicht bloß in der Kreisinstanz, sondern auch in der Lokalinstanz. Der Geistliche als Lokalschulinspektor war als Schuldirigent gedacht. Ob das dem Schulbedürfnis entspricht oder nicht, und ob auch der Lehrerstand dadurch erniedrigt wird — was thut's? Die Kirchenpolitik fordert es. In einigen wenigen Landschaften, in denen das Hauptlehreramt vor ihrer Einverleibung in den preußischen Staat naturwüchsig entstanden war, nämlich da, wo es echte Schulgemeinden giebt, wurde es allerdings bisher geduldet.

---

tieren müßten, um in die beiden obersten Rangstufen eintreten zu können. Daß eine solche Behinderung mißlich ist, muß allerdings zugegeben werden, doch wird dieser Nachteil reichlich durch den Vorteil aufgewogen, auch solche Lehrpersonen scheiden zu sehen, die man nicht gerne behalten möchte, welche aber bei der jetzigen Stufenordnung der städtischen Lehrer nicht abgeschüttelt werden können. Auch darf man nicht übersehen, daß der Übergang der ordentlichen Lehrer an die einklassigen Schulen im Interesse des Ganzen liegt. Und zudem braucht ja auch der Verlust kein dauernder zu sein. Ist doch die betreffende Schulgemeinde durch nichts gehindert, die ihr liebgewordene Lehrkraft — welche inzwischen an Unterrichtsgeschick und Lebenserfahrung noch bedeutend gewonnen hat, — nach 8 Jahren bei eintretender Vakanz als „Ersten Klassenlehrer" wieder in ihr Lehrerkollegium zu wählen.

Im übrigen sei darauf aufmerksam gemacht, daß hier nur Grundzüge der Lehrerlaufbahn festgestellt werden können. Selbstverständlich werden hier und da Modifikationen nötig sein. Wie sich solche Einzelfragen aber lösen lassen, ohne daß *der Endzweck* des Ganzen geschädigt wird, ist Sache der näheren technischen Beratung.

Doch nicht genug, daß diese Einrichtung in den übrigen Gegenden nicht eingeführt wurde: auch wo sie sich schon seit langem als segensreich bewährt hatte, da wurde sie nicht einmal geschützt, vielmehr so behandelt, als ob man sie am liebsten zu Grunde gehen sähe. Das Hauptlehreramt bestand nämlich in diesen Gegenden nur observanzmäßig. Die Schulgemeinden hatten es eingeführt, und die Behörde hatte dies stillschweigend gutgeheißen. Nur in den Vokationsurkunden der Lehrer war das Dirigentenamt erwähnt. Eine ausdrückliche Anerkennung durch die Gesetzgebung war jedoch nicht vorhanden, wenigstens nicht hier am Niederrhein. Außerdem fehlte eine Instruktion für die Hauptlehrer, worin ihre Aufgaben und Befugnisse deutlich bestimmt wurden, namentlich auch den Klassenlehrern gegenüber. So blieb diese segensreiche Institution ungestützt und unbeschützt. Bei den einheimischen Lehrern, welche an das Hauptlehreramt gewöhnt waren, machte sich jene Lücke in der Gesetzgebung nicht fühlbar. Als aber in gegen Ende der sechziger Jahre der durch die unzureichende Anzahl der Seminarien verursachte Lehrermangel viele jungen Lehrer aus anderen Gegenden hierher brachte, denen das Hauptlehreramt neu, ungewohnt und darum auch unbequem war, da kam es vielfach zu Mißhelligkeiten zwischen ihnen und den Hauptlehrern. In den Kreisen der Klassenlehrer entstand eine lebhafte Agitation gegen das Hauptlehreramt. In Schulblättern und Schulzeitungen wurde dasselbe bekämpft. Jetzt endlich erschien eine Instruktion von seiten der Regierung, allein sie war recht ungenügend und ließ zu wenig erkennen, daß die Behörde das Hauptlehreramt festhalten wollte. So ging die Agitation der unzufriedenen Klassenlehrer weiter; es wurde eine Denkschrift ausgearbeitet und eine Eingabe an das Ministerium gerichtet, worin man die Abschaffung des Hauptlehreramts beantragte. Da endlich kam aus dem Ministerium ein Bescheid, der diesen Agitationen ein Ende machte, nachdem dieselben fast zwei Jahrzehnte lang Mißstimmung und Mißhelligkeiten erzeugt hatten.

Wer trug nun die Schuld an diesen verschobenen Verhältnissen, bei denen Unzufriedenheit, Zerwürfnisse im Lehrerpersonale und Schädigung der Schularbeit unvermeidlich waren? Jedenfalls sind nicht die von fernher gekommenen Klassenlehrer ohne weiteres anzuklagen, da sie ihre Anschauungen aus ihren heimatlichen direktionslosen Schulen mitbrachten und auch im heimischen Seminarunterrichte niemals gehört hatten, daß ein Hauptlehreramt notwendig sei. Hatte ihnen doch die heimatliche Aufsichtsordnung vorgesagt, die angehenden Lehrer müßten in dienstlicher Hinsicht ebenso selbständig sein wie die ältesten und dürften sich daher auch für ebenso geschickt und erfahren halten wie diese. Wie sollten sie sich nun in der ihnen fremdartigen niederrheinischen Schuleinrichtung zurechtfinden? Zu verlangen, daß sie aus eigenem Nachdenken die Notwendigkeit einer Schuldirektion hätten erkennen sollen, heißt doch nichts anderes, als ihnen zumuten, daß sie einsichtiger sein sollten als ihre heimatlichen Verwaltungs- und Lehr-

Schulherren haben sich trotz aller Mahnungen nicht bemüßigt gesehen, an die Frage heranzutreten. Ja, in den allermeisten Gegenden hat das Schulregiment an den mehrklassigen Schulen nicht einmal diejenige Rangstufe geschaffen, welche schon um der Schularbeit willen unbedingt nötig war, nämlich: das Hauptlehreramt (fachmännischer Dirigent).

Auf allen andern Lebensgebieten, wo mehrere Personen gemeinsam an einem Werke arbeiten, welches ein genaues Ineinandergreifen der Arbeit erfordert, findet man es ganz selbstverständlich, daß ein Dirigent da sein muß, der für dieses Ineinandergreifen zu sorgen hat. Daß auch an den mehrklassigen Schulen ohne eine solche Direktion nicht die nötige Einheit herrschen kann, ist sonnenklar. Ebenso versteht es sich für jeden unbefangen denkenden Menschen von selbst, daß zum Schuldirigenten nur ein solcher geeignet ist, der selbst inmitten der Schularbeit steht, also nur ein Glied des Lehrerkollegiums. Trotzdem hat das Schulregiment für die Volksschule ein solches Dirigentenamt nicht allgemein eingerichtet. Hatte es vielleicht das Bedürfnis nicht erkannt? Wie wäre das möglich, da es ja an allen höheren Schulen Dirigenten anstellt. Also erkannt hat man es wohl. Warum geschah nun die Einführung des Hauptlehreramts doch nicht? Die Kirchenpolitik wollte es nicht leiden, und die Politik ist bekanntlich gewichtiger als die Pädagogik. Die Sache liegt so: Wurde ein Lehrer zum Leiter der Schule ernannt, so war damit anerkannt, daß der Lehrerstand seinem Berufe gewachsen, daß er technisch mündig sei. Nun sollten aber die Geistlichen Vormünder des Lehrerstandes bleiben — nicht bloß in der Kreisinstanz, sondern auch in der Lokalinstanz. Der Geistliche als Lokalschulinspektor war als Schuldirigent gedacht. Ob das dem Schulbedürfnis entspricht oder nicht, und ob auch der Lehrerstand dadurch erniedrigt wird — was thut's? Die Kirchenpolitik fordert es. In einigen wenigen Landschaften, in denen das Hauptlehreramt vor ihrer Einverleibung in den preußischen Staat naturwüchsig entstanden war, nämlich da, wo es echte Schulgemeinden giebt, wurde es allerdings bisher geduldet.

---

tieren müßten, um in die beiden obersten Rangstufen eintreten zu können. Daß eine solche Behinderung mißlich ist, muß allerdings zugegeben werden, doch wird dieser Nachteil reichlich durch den Vorteil aufgewogen, auch solche Lehrpersonen scheiden zu sehen, die man nicht gerne behalten möchte, welche aber bei der jetzigen Stufenordnung der städtischen Lehrer nicht abgeschüttelt werden können. Auch darf man nicht übersehen, daß der Übergang der ordentlichen Lehrer an die einklassigen Schulen im Interesse des Ganzen liegt. Und zudem braucht ja auch der Verlust kein dauernder zu sein. Ist doch die betreffende Schulgemeinde durch nichts gehindert, die ihr liebgewordene Lehrkraft — welche inzwischen an Unterrichtsgeschick und Lebenserfahrung noch bedeutend gewonnen hat, — nach 3 Jahren bei eintretender Vakanz als „Ersten Klassenlehrer" wieder in ihr Lehrerkollegium zu wählen.

Im übrigen sei darauf aufmerksam gemacht, daß hier nur Grundzüge der Lehrerlaufbahn festgestellt werden können. Selbstverständlich werden hier und da Modifikationen nötig sein. Wie sich solche Einzelfragen aber lösen lassen, ohne daß der Endzweck des Ganzen geschädigt wird, ist Sache der näheren technischen Beratung.

Doch nicht genug, daß diese Einrichtung in den übrigen Gegenden nicht eingeführt wurde: auch wo sie sich schon seit langem als segensreich bewährt hatte, da wurde sie nicht einmal geschützt, vielmehr so behandelt, als ob man sie am liebsten zu Grunde gehen sähe. Das Hauptlehreramt bestand nämlich in diesen Gegenden nur observanzmäßig. Die Schulgemeinden hatten es eingeführt, und die Behörde hatte dies stillschweigend gutgeheißen. Nur in den Vokationsurkunden der Lehrer war das Dirigentenamt erwähnt. Eine ausdrückliche Anerkennung durch die Gesetzgebung war jedoch nicht vorhanden, wenigstens nicht hier am Niederrhein. Außerdem fehlte eine Instruktion für die Hauptlehrer, worin ihre Aufgaben und Befugnisse deutlich bestimmt wurden, namentlich auch den Klassenlehrern gegenüber. So blieb diese segensreiche Institution ungestützt und unbeschützt. Bei den einheimischen Lehrern, welche an das Hauptlehreramt gewöhnt waren, machte sich jene Lücke in der Gesetzgebung nicht fühlbar. Als aber in gegen Ende der sechziger Jahre der durch die unzureichende Anzahl der Seminarien verursachte Lehrermangel viele jungen Lehrer aus anderen Gegenden hierher brachte, denen das Hauptlehreramt neu, ungewohnt und darum auch unbequem war, da kam es vielfach zu Mißhelligkeiten zwischen ihnen und den Hauptlehrern. In den Kreisen der Klassenlehrer entstand eine lebhafte Agitation gegen das Hauptlehreramt. In Schulblättern und Schulzeitungen wurde dasselbe bekämpft. Jetzt endlich erschien eine Instruktion von seiten der Regierung, allein sie war recht ungenügend und ließ zu wenig erkennen, daß die Behörde das Hauptlehreramt festhalten wollte. So ging die Agitation der unzufriedenen Klassenlehrer weiter; es wurde eine Denkschrift ausgearbeitet und eine Eingabe an das Ministerium gerichtet, worin man die Abschaffung des Hauptlehreramts beantragte. Da endlich kam aus dem Ministerium ein Bescheid, der diesen Agitationen ein Ende machte, nachdem dieselben fast zwei Jahrzehnte lang Mißstimmung und Mißhelligkeiten erzeugt hatten.

Wer trug nun die Schuld an diesen verschobenen Verhältnissen, bei denen Unzufriedenheit, Zerwürfnisse im Lehrerpersonale und Schädigung der Schularbeit unvermeidlich waren? Jedenfalls sind nicht die von fernher gekommenen Klassenlehrer ohne weiteres anzuklagen, da sie ihre Anschauungen aus ihren heimatlichen direktionslosen Schulen mitbrachten und auch im heimischen Seminarunterrichte niemals gehört hatten, daß ein Hauptlehreramt notwendig sei. Hatte ihnen doch die heimatliche Aufsichtsordnung vorgesagt, die angehenden Lehrer müßten in dienstlicher Hinsicht ebenso selbständig sein wie die ältesten und dürften sich daher auch für ebenso geschickt und erfahren halten wie diese. Wie sollten sie sich nun in der ihnen fremdartigen niederrheinischen Schuleinrichtung zurechtfinden? Zu verlangen, daß sie aus eigenem Nachdenken die Notwendigkeit einer Schuldirektion hätten erkennen sollen, heißt doch nichts anderes, als ihnen zumuten, daß sie einsichtiger sein sollten als ihre heimatlichen Verwaltungs- und Lehr-

autoritäten. Je vertrauensvoller sie demnach ihren altheimatlichen Autoritäten gefolgt waren, um so zuversichtlicher mußten sie glauben, das niederrheinische Dirigentenamt sei nicht bloß überflüssig, sondern geradezu unzweckmäßig, eine „die Würde des Schulamtes beeinträchtigende Abnormität“, die so bald als möglich aus der Welt geschafft werden müßte. Wären dieser eingewanderten Lehrer nur wenige gewesen, so würden sie ohne Zweifel durch den Verkehr mit den einheimischen Kollegen sich bald in den neuen Verhältnissen orientiert haben, wie es ja auch früher immer geschehen war. Nun sie aber, zumal in den größeren Städten, in ansehnlicher Zahl sich zusammenfanden, konnte dies natürlich nur die Folge haben, daß sie sich gegenseitig in ihrer irrigen Meinung und Verstimmung bestärkten und schließlich für jede andere Anschauung unzugänglich wurden. Zudem erlebten sie sogar noch die Genugthuung, daß ein aus ihrer Mitte erschienenes Schriftchen, worin sie die altpreußischen „kopflosen“ Schulen als das Muster einer gesunden Schuleinrichtung anpriesen, in einem von einem sächsischen Seminardirektor redigierten Schulblatte angelegentlichst empfohlen wurde. Ist es nun zu verwundern, daß unter solchen Umständen und bei so verwirrten Anschauungen auch Differenzen und Verirrungen im dienstlichen Personalverkehr vorkamen? Es würde ein Wunder gewesen sein, wenn sie nicht vorgekommen wären. Die Schuld an diesen Vorkommnissen lag also lediglich an den vorerwähnten Versäumnissen der Schulverwaltung, nämlich

erstlich darin, daß sie in dem schulreichen rheinischen Industriebezirke durch eine mehr als 30jährige Säumigkeit einen so unerhört großen Lehrermangel hatte entstehen lassen;

zum andern darin, daß sie in den alten Provinzen die traditionelle Aufsichtsordnung, aus welcher die jungen Lehrer ihre Antipathie gegen das Dirigentenamt eingesogen hatten, nach wie vor als eine Musterordnung aufrecht hielt;

und drittens darin, daß sie die unselige Haderei zwischen den irregeleiteten Klassenlehrern und ihren nächsten lokalen Autoritäten ungestört um sich fressen und zu einem öffentlichen Skandal werden ließ, während dieselben durch ein paar Federstriche leicht hätten erstickt werden können.*)

Während nun in denjenigen Gegenden, welche das Hauptlehreramt nicht kannten, eine sachkundige und sorgsame Schulaufsicht gerade an der Stelle, wo sie am nötigsten ist, nämlich inmitten einer mehrklassigen Schule, gänzlich fehlte, war und ist im übrigen allerwärts ein ganzes Heer von Volksschulrevisoren auf den Beinen. Damit kommen wir zu einer weiteren Verschuldung der Schulverwaltung an dem Lehrerstande.

*) Seit einiger Zeit hat die Schulbehörde damit begonnen, das Hauptlehreramt auch in den übrigen Gegenden allmählich allgemein einzuführen, indessen weder der von Goßler'sche, noch der von Zedlitz'sche Schulgesetzentwurf enthielt eine bestimmte Andeutung, daß die Durchführung dieser Institution beabsichtigt ist.

7. Mängel in der Schulaufsicht.

Die Inspektion der Volksschulen ist bekanntlich wesentlich anders eingerichtet als die der höheren Schulen. Die letzteren (um der Kürze willen sei bloß an die Gymnasien und Realschulen gedacht) kennen als Aufsichtsbeamte innerhalb der Provinz — außer dem Dirigenten — nur den Provinzalschulrat, welcher jährlich höchstens einmal eine ordentliche Revision abhalten kann. Die Volksschulen werden dagegen — von dem Dirigenten bei mehrklassigen Schulen abgesehen — revidiert: 1) von dem Lokalschulinspektor, 2) von dem Kreisschulinspektor, 3) von dem Regierungsschulrat, 4) von dem Superintendenten, 5) von Seminardirektoren oder vertretungsweise von Seminarlehrern.

Der Lokalschulinspektor sowohl wie die Kreisinspektoren sollen jedes Jahr wenigstens einmal alle Schulen ihres Bezirks einer gründlichen Revision unterziehen. Die übrigen Aufsichtsorgane können natürlich nicht alljährlich jede einzelne Schule inspizieren, der Volksschullehrer muß aber jeden Tag auf den Besuch dieser Herren gefaßt sein, und zwar ohne daß sich dieselben vorher anmelden, wie es bei den höheren Schulen schon aus Anstandsrücksichten meistens geschieht. Rund gerechnet — und vom Dirigenten abgesehen — haben es also die Volksschulen mit mindestens 5 mal so viel Inspektoren zu thun als die höheren Schulen. (Daß bei den höheren Anstalten in langen Zwischenräumen ein Revisor aus dem Ministerium oder der Generalsuperintendent erscheint, haben wir absichtlich nicht mitgerechnet, da diese auch die Volksschulen inspizieren.)

Warum nun werden diese beiden Schulkategorieen inbetreff der Aufsicht so verschiedenartig behandelt? Sind etwa die Volksschullehrer ihrem Posten technisch weniger gewachsen als die Lehrer der höheren Schulen? Das hat bisher noch niemand behauptet. Vielmehr ist oft genug bezeugt worden — und zwar von höheren Schulmännern selbst, sogar vom Ministertisch im Landtage — daß die Kandidaten des Volksschulamtes in methodischer Beziehung besser vorbereitet seien als die der höheren Schulen. — Oder sind etwa die Volksschullehrer mehr zur Nachlässigkeit und Untreue geneigt als ihre Kollegen an den Gymnasien, Realschulen u. s. w? Das wird ebenfalls schwerlich jemand behaupten wollen. Oder sind etwa die Versuchungen zur Nachlässigkeit u. s. w. in der Volksschule größer als in den höheren Schulen? Bei mehrklassigen Volksschulen, zumal wenn sie einen Dirigenten haben, ist diese Frage von selbst hinfällig. Bei einklassigen Schulen mag die Versuchung insofern größer sein, als da der Lehrer keine Kollegen zur Seite hat. Es darf aber nicht übersehen werden, daß hier in den vielen Abteilungen eine mehr als genügende Kompensation liegt, indem dieselben den Lehrer fortwährend in Atem halten und ihn somit viel mehr zur unausgesetzten Arbeit nötigen, als dies irgend welche Art von Aufsicht thun könnte. — Doch ich besinne mich: ein merklicher

Unterschied zwischen dem Volksschuldienst und dem höheren Schuldienst ist allerdings vorhanden. Denn da jener es mit einer größeren Schülerzahl und mit sämtlichen Lehrgegenständen zu thun hat, so ist er unstreitig mühsamer und beschwerlicher als dieser. Daß darin aber ein Grund zur Vermehrung der Aufsicht — und gar zu einer vierfachen — hergenommen werden könnte, läßt sich nicht verstehen; man sollte vielmehr umgekehrt schließen, die größere Beschwerlichkeit des Volksschuldienstes werde die Schulbehörde eher zu einer Vermehrung der Aufmunterung veranlassen als zu einer Vermehrung der Last. In der Aufsicht der beiden Schularten liegt somit ein schreiendes Mißverhältnis vor, ohne daß irgend ein sachlicher Nötigungsgrund ersichtlich ist, und dieses Mißverhältnis fällt um so mehr ins Auge, wenn man erwägt, daß die Revisoren der höheren Schulen selbstverständlich Schulmänner sind (niemals Geistliche, Juristen, Mediziner u. s. w.), während die Aufsicht über den Volksschullehrerstand in allen Instanzen fast nur von solchen Personen ausgeübt wird, welche nicht selbst an den Volksschulen gearbeitet, also die Mühen, Sorgen und Nöte dieses Dienstes niemals an sich selbst gefühlt und erfahren haben. Wie sich diese Ungleichheit dem Volksschullehrerstande fühlbar macht, ist klar; er sieht sich nicht bloß in seinem Dienste beschwert — was allenfalls noch zu tragen wäre — sondern muß sich auch gefallen lassen, daß seine berufliche Moralität beträchtlich niedriger taxiert wird als die der Kollegen an den höheren Schulen, und seine Qualifikation obendrein.

Man verstehe, was das sagen will: sich in jedem möglichen Betracht zurückgesetzt zu sehen, sogar in der moralischen Achtung, die er in seinem Arbeitskreise genießt. Die ökonomische Zurücksetzung, welche der Volksschullehrerstand samt seinen Emeriten, Witwen und Waisen so lange Zeit zu erdulden hatte, ist allmählich der Schulbehörde und dem Publikum zu Herzen gegangen. Aber wie mag es doch sein, daß die Ungebühr, welche durch die hergebrachte Einrichtung der Schulaufsicht seiner moralischen und Standesehre angethan wird, niemand erkennen und mitfühlen will?

Eins von beiden: will man diese Art von Aufsicht den höheren Schulen nicht zumuten, nun, so mute man sie auch den Volksschullehrern nicht zu; hat sie aber bei der Volksschule wohlthätig gewirkt, so werde diese Wohlthat auch den höheren Schulen zu teil. Entweder — oder! Äußere Hindernisse werden der Übertragung dieser Aufsichtsweise auf die höheren Schulen nicht im Wege stehen. Ein Lokalschulinspektor z. B. wird sich dort ebenso gut finden lassen als bei den Volksschulen; denn wenn bei der Volksschule ein achtbarer Nichtfachmann diesen Posten versehen kann, warum sollte es dort nicht auch ein achtbarer Jurist oder ein Geistlicher oder Mediziner thun können, da ein solcher ja früher diese Schulen absolviert hat und von der Universität her den Lehrern durchaus ebenbürtig ist. Dem Kreisschulinspektor der Volksschulen entsprechend würde für die höheren

Schulen ein Regierungsbezirks-Schulinspektor anzustellen sein, während der bisherige Provinzialschulrat von da ab zu den höheren Schulen etwa in das Verhältnis treten würde, in welchem der Regierungsschulrat zu den Volksschulen steht. Zum Ersatz der Seminardirektoren endlich wären dann bei den höheren Schulen für die einzelnen Fächer natürlich die betreffenden Universitätsprofessoren als Revisoren zu berufen.*)

Also nochmals: entweder — oder. Voraussichtlich werden aber die höheren Lehrer samt ihren Vertretern in den Schulbehörden und ebenso die Geistlichen samt ihren Vertretern in den Kirchenbehörden nicht anerkennen, daß in einer solchen Vermehrung der Aufsicht eine Wohlthat für die höheren Schulen und für die Kirche liege. Wohlan, dann mögen sie auch anerkennen und ausdrücklich bezeugen, daß diese Aufsichtseinrichtung auf dem Volksschulgebiete gleichfalls keine Wohlthat sein kann. Zweierlei Maß und Gewicht ist unter allen Umständen vom Übel und — ein Unrecht. Vielleicht ist dem Leser schon der Gedanke gekommen: „Aber wie ist es denn möglich, daß eine so niederdrückende Ungerechtigkeit der Schulverwaltung nicht schon längst zu Herzen gegangen und abgestellt worden ist?“ . Die Antwort ergiebt sich, wenn wir einmal den folgenden Punkt ins Auge fassen.

8. Es besteht zu wenig Fühlung und Einmütigkeit zwischen dem Schulregimente und dem Lehrerstande.

Die Einmütigkeit zwischen den leitenden Personen und ihren Untergebenen ist in jedem Stande von Wichtigkeit. Das zeigt z. B. schon der erste Blick auf das kirchliche Gebiet oder auf das Militärwesen. Diesem einmütigen Zusammenstehen verdankt die römische Kirche in erster Linie ihre Erfolge. Auf ihr beruht zum großen Teile die Stärke unseres deutschen Heerwesens. Daß sich da, wo sie fehlt, schlimme Folgen einstellen, braucht nicht erst nachgewiesen zu werden. „Ein jegliches Reich, so es mit sich selbst uneins wird, das wird wüste.“ Matth. 12,25. Auf dem Gebiete des Schulwesens ist eine solche Einmütigkeit mindestens ebenso nötig, wenn nicht noch nötiger, wie bei den angeführten Ständen. Wie ist es nun um die Einhelligkeit zwischen dem Lehrerstande und seinen Oberen bestellt? Überlegen wir vorab einmal, ob es bei der jetzigen Aufsichts- und Verwaltungsweise

*) Wie man sieht, ließe sich eine solche Vermehrung der Aufsicht bei den höheren Schulen unschwer ausführen. Und so läge es nahe, zu überlegen, ob diese Verbesserung nicht auch auf das kirchliche Gebiet übertragen werden sollte. Möglich würde es hier ebenfalls sein. Denn warum sollte sich am Kirchorte oder in dessen Nähe nicht ein studierter Mann finden lassen, der bereit wäre, dem Pfarrer als Lokalinspektor übergeordnet zu werden? Und gelehrte Revisoren sind ja in der theologischen Fakultät gleichfalls vorhanden. Dem Muster der Volksschulaufsicht entsprechend würden dann natürlich die kirchlichen Lokalinspektoren sowohl wie die Kreissuperintendenten jährlich auch eine genaue protokollarische Revision des Katechumenen- und Konfirmandenunterrichts vorzunehmen haben — unbeschadet der *Nachlese, welche* die Superrevisoren: der Generalsuperintendent und *die theologischen Professoren*, zu besorgen hätten.

Unterschied zwischen dem Volksschuldienst und dem höheren Schuldienst ist allerdings vorhanden. Denn da jener es mit einer größeren Schülerzahl und mit sämtlichen Lehrgegenständen zu thun hat, so ist er unstreitig mühsamer und beschwerlicher als dieser. Daß darin aber ein Grund zur Vermehrung der Aufsicht — und gar zu einer vierfachen — hergenommen werden könnte, läßt sich nicht verstehen; man sollte vielmehr umgekehrt schließen, die größere Beschwerlichkeit des Volksschuldienstes werde die Schulbehörde eher zu einer Vermehrung der Aufmunterung veranlassen als zu einer Vermehrung der Last. In der Aufsicht der beiden Schularten liegt somit ein schreiendes Mißverhältnis vor, ohne daß irgend ein sachlicher Nötigungsgrund ersichtlich ist, und dieses Mißverhältnis fällt um so mehr ins Auge, wenn man erwägt, daß die Revisoren der höheren Schulen selbstverständlich Schulmänner sind (niemals Geistliche, Juristen, Mediziner u. s. w.), während die Aufsicht über den Volksschullehrerstand in allen Instanzen fast nur von solchen Personen ausgeübt wird, welche nicht selbst an den Volksschulen gearbeitet, also die Mühen, Sorgen und Nöte dieses Dienstes niemals an sich selbst gefühlt und erfahren haben. Wie sich diese Ungleichheit dem Volksschullehrerstande fühlbar macht, ist klar; er sieht sich nicht bloß in seinem Dienste beschwert — was allenfalls noch zu tragen wäre — sondern muß sich auch gefallen lassen, daß seine berufliche Moralität beträchtlich niedriger taxiert wird als die der Kollegen an den höheren Schulen, und seine Qualifikation obendrein.

Man verstehe, was das sagen will: sich in jedem möglichen Betracht zurückgesetzt zu sehen, sogar in der moralischen Achtung, die er in seinem Arbeitskreise genießt. Die ökonomische Zurücksetzung, welche der Volksschullehrerstand samt seinen Emeriten, Witwen und Waisen so lange Zeit zu erdulden hatte, ist allmählich der Schulbehörde und dem Publikum zu Herzen gegangen. Aber wie mag es doch sein, daß die Ungebühr, welche durch die hergebrachte Einrichtung der Schulaufsicht seiner moralischen und Standesehre angethan wird, niemand erkennen und mitfühlen will?

Eins von beiden: will man diese Art von Aufsicht den höheren Schulen nicht zumuten, nun, so mute man sie auch den Volksschullehrern nicht zu; hat sie aber bei der Volksschule wohlthätig gewirkt, so werde diese Wohlthat auch den höheren Schulen zu teil. Entweder — oder! Äußere Hindernisse werden der Übertragung dieser Aufsichtsweise auf die höheren Schulen nicht im Wege stehen. Ein Lokalschulinspektor z. B. wird sich dort ebenso gut finden lassen als bei den Volksschulen; denn wenn bei der Volksschule ein achtbarer Nichtfachmann diesen Posten versehen kann, warum sollte es dort nicht auch ein achtbarer Jurist oder ein Geistlicher oder Mediziner thun können, da ein solcher ja früher diese Schulen absolviert hat und von der Universität her den Lehrern durchaus ebenbürtig ist. Dem Kreisschulinspektor der Volksschulen entsprechend würde für die höheren

Schulen ein Regierungsbezirks-Schulinspektor anzustellen sein, während der bisherige Provinzialschulrat von da ab zu den höheren Schulen etwa in das Verhältnis treten würde, in welchem der Regierungsschulrat zu den Volksschulen steht. Zum Ersatz der Seminardirektoren endlich wären dann bei den höheren Schulen für die einzelnen Fächer natürlich die betreffenden Universitätsprofessoren als Revisoren zu berufen.*)

Also nochmals: entweder — oder. Voraussichtlich werden aber die höheren Lehrer samt ihren Vertretern in den Schulbehörden und ebenso die Geistlichen samt ihren Vertretern in den Kirchenbehörden nicht anerkennen, daß in einer solchen Vermehrung der Aufsicht eine Wohlthat für die höheren Schulen und für die Kirche liege. Wohlan, dann mögen sie auch anerkennen und ausdrücklich bezeugen, daß diese Aufsichtseinrichtung auf dem Volksschulgebiete gleichfalls keine Wohlthat sein kann. Zweierlei Maß und Gewicht ist unter allen Umständen vom Übel und — ein Unrecht. Vielleicht ist dem Leser schon der Gedanke gekommen: „Aber wie ist es denn möglich, daß eine so niederdrückende Ungerechtigkeit der Schulverwaltung nicht schon längst zu Herzen gegangen und abgestellt worden ist?" Die Antwort ergiebt sich, wenn wir einmal den folgenden Punkt ins Auge fassen.

8. Es besteht zu wenig Fühlung und Einmütigkeit zwischen dem Schulregimente und dem Lehrerstande.

Die **Einmütigkeit** zwischen den leitenden Personen und ihren Untergebenen ist in jedem Stande von Wichtigkeit. Das zeigt z. B. schon der erste Blick auf das kirchliche Gebiet oder auf das Militärwesen. Diesem einmütigen Zusammenstehen verdankt die römische Kirche in erster Linie ihre Erfolge. Auf ihr beruht zum großen Teile die Stärke unseres deutschen Heerwesens. Daß sich da, wo sie fehlt, schlimme Folgen einstellen, braucht nicht erst nachgewiesen zu werden. „Ein jegliches Reich, so es mit sich selbst uneins wird, das wird **wüste**." Matth. 12,25. Auf dem Gebiete des Schulwesens ist eine solche Einmütigkeit mindestens ebenso nötig, wenn nicht noch nötiger, wie bei den angeführten Ständen. Wie ist es nun um die Einhelligkeit zwischen dem Lehrerstande und seinen Oberen bestellt? Überlegen wir vorab einmal, ob es bei der jetzigen Aufsichts- und Verwaltungsweise

*) Wie man sieht, ließe sich eine solche Vermehrung der Aufsicht bei den höheren Schulen unschwer ausführen. Und so läge es nahe, zu überlegen, ob diese Verbesserung nicht auch auf das **kirchliche** Gebiet übertragen werden sollte. Möglich würde es hier ebenfalls sein. Denn warum sollte sich am Kirchorte oder in dessen Nähe nicht ein studierter Mann finden lassen, der bereit wäre, dem Pfarrer als Lokalinspektor übergeordnet zu werden? Und gelehrte Revisoren sind ja in der theologischen Fakultät gleichfalls vorhanden. Dem Muster der Volksschulaufsicht entsprechend würden dann natürlich die kirchlichen Lokalinspektoren sowohl wie die Kreissuperintendenten jährlich auch eine genaue protokollarische Revision des Katechumenen- und Konfirmandenunterrichts vorzunehmen haben — unbeschadet der *Nachlese, welche* die Superrevisoren: der Generalsuperintendent und *die theologischen Professoren*, zu besorgen hätten.

überhaupt erwartet werden kann, daß die Lehrer und ihre Vorgesetzten völlig „ein Herz und eine Seele" sind. — Wie bereits angeführt, besteht das Aufsichtspersonal der Volksschulen zu allermeist aus solchen Personen, welche weder im Volksschuldienste noch in anderen Schulämtern thätig gewesen sind und somit die Pädagogik nicht theoretisch studiert haben. Ist nun zu erwarten, der Lehrerstand werde zu allen diesen Personen das Zutrauen haben, daß sie die zur Oberleitung des Schulwesens benötigte fachmännische Einsicht besitzen? Daß ein akademisch gebildeter Mann ihnen in allgemeiner Bildung und in seinem Spezialfache (Theologie, Philologie ꝛc.) überlegen ist, werden die Volksschullehrer willig anerkennen. Auch kann ein solcher Vorgesetzter um seiner Gesinnung und anderer persönlicher Eigenschaften willen sehr geachtet und geliebt sein. Allein dies alles entscheidet nicht über die Autorität in technischen Angelegenheiten. Diese hat ihre bestimmten Vorbedingungen. Wer auf dem pädagogischen Gebiete als Autorität gelten will, muß jedenfalls die Theorie der pädagogischen Wissenschaft in dem Grade beherrschen, daß er z. B. zwischen strittigen pädagogischen Theorieen richtig entscheiden kann. Er muß auch imstande sein, selber neue Mittel und Wege in der Methodik zu ersinnen. Von den Lehrern aber zu erwarten, daß sie diesen Vorgesetzten ein solches Maß pädagogischer Einsicht zutrauen würden, dazu liegt bei den angegebenen Verhältnissen keine Berechtigung vor, man müßte denn der Ansicht sein, daß nach dem bekannten Sprichwort die nötige Einsicht mit dem Amte von selber kommt.

Aber auch andere Thatsachen stehen diesem Zutrauen im Wege. Besinnen wir uns einmal darauf, von welchen Männern im letzten halben Jahrhundert die pädagogischen Reformgedanken, die sich als wirkliche Verbesserungen der Methodik erwiesen haben, ausgegangen sind. Rechnen wir die verdienten Pädagogen der voraufgegangenen Periode (die Harnisch, Diesterweg, Stern, Zahn ꝛc.), welche die schwierigere Arbeit der Grundlegung gethan haben, ab; sehen wir auch davon ab, daß man noch den einen oder andern geachteten Namen hinzufügen kann: so werden wir von allen Sachkundigen, sei es im Osten oder Westen, eine Reihe von Schulmännern nennen hören, in welcher sich ganz übereinstimmend in erster Linie folgende Namen finden: Kellner (früher Seminarlehrer, später Schulrat), Otto (Bürgerschulrektor), Nissen (Lehrer), Lüben (erst Rektor, zuletzt Seminardirektor), Hentschel (Lehrer), Prange (früher Seminarlehrer, später Schulrat), Kehr (früher Lehrer, später Seminardirektor und zuletzt Schulrat), Schütze (früher Seminarlehrer, jetzt Seminardirektor), Dittes (früher Lehrer, später Schulrat) — und als hervorragende Vertreter der „schlesisch-brandenburgischen Schule" (Regulative): Bormann (früher Seminarlehrer, später Schulrat) und Bock (früher Seminardirektor, später Schulrat).*)

*) Von den Vertretern der Herbart'schen Pädagogik auf dem Volksschulgebiete mußte hier abgesehen werden, da diese Richtung erst in jüngerer Zeit dahin gelangen konnte, in weiteren Kreisen und offiziell Anerkennung zu finden.

Wie viele der Tausende von geistlichen Lokal- und Kreisschulinspektoren sind darunter? Kein einziger. Wie viele akademisch gebildete Lehrer aus den höheren Schulen? Kein einziger. Wie viele aus der großen Zahl der theologischen Seminarlehrer, Seminardirektoren und Schulräte? Nur zwei: die beiden Vertreter der regulativischen Pädagogik. Alle übrigen sind seminaristisch gebildete Schulmänner, — von denen zwar die beiden letztgenannten (Schütze und Dittes) später auch die Universität besucht haben, die aber vermutlich nicht behaupten werden, daß sie den Hauptteil ihres pädagogischen Wissens dort geholt hätten. Unterstreichen wir es noch einmal: unter all den Hunderten und Tausenden von geistlichen Lokal- und Kreisschulinspektoren ist kein einziger gewesen, der dem Lehrerstande als Vorgänger und Bahnbrecher in der Entwickelung der Pädagogik gedient hat. Ihren amtlichen Einfluß auf die Schularbeit haben sie natürlich durch Anordnen, Befehlen und Beaufsichtigen ausgeübt; aber gerade das, was zu einer fachmännischen Autorität gehört: die technische Einsicht und Überlegenheit, fehlte ihnen.

Zwischen den Vorgesetzten und Untergebenen ist aber noch eine andere Art von Vertrauen von Wichtigkeit. Es ist dies die Überzeugung, daß die Oberen ein Herz für die Lage der Untergebenen haben, was dann wieder voraussetzt, daß sie sich in deren Lage hineindenken können. Ist nun bei den Vorgesetzten, die wir vorhin kennen gelernt haben, im voraus anzunehmen, daß sie dieses volle Verständnis für die Lage der untergebenen Lehrer haben, sich ganz in dieselbe hineindenken können? Und weiter: Sehen sie in den Lehrern ihre Standesgenossen, ihres Gleichen, ihr eigenes Fleisch und Blut? Können sie das Beengende und Drückende in der Lage der Lehrer, falls sie es kennen, so mitempfinden, wie es bei Standesgenossen empfunden wird? Läßt sich also erwarten, daß sie für die Bedürfnisse, die Standesrechte und die Standesehre der Lehrer mit so eifersüchtiger Liebe eintreten werden, wie es bei Standesgenossen geschieht? Offenbar nicht, da die Vorgesetzten der Lehrer ja Männer aus anderen Ständen sind, die nie selber im Volksschuldienste gestanden haben. Um Mißverständnissen zu begegnen, wolle der Leser wohl beachten, daß hier kein Werturteil abgegeben werden soll über die moralische Gesinnung überhaupt, über das Wohlwollen, die Gewissenhaftigkeit und den Gerechtigkeitssinn der Schuloberen, daß also den Personen als solchen keineswegs zu nahe getreten wird. Hinge die Vertretung der Schulinteressen lediglich von den genannten Charaktereigenschaften ab, so würde der Lehrerstand, falls er lauter Standesgenossen zu Vorgesetzten hätte, meines Erachtens sich um kein Haar breit besser stehen als jetzt. So geneigt bin ich, den dermaligen Vorgesetzten der Lehrer volle Gerechtigkeit widerfahren zu lassen. Ich will noch hinzufügen: es giebt geistliche Schulinspektoren, welche sich so teilnehmend, so vorsorglich und so rücksichtsvoll gegen die ihnen unterstellten Lehrer beweisen, wie es vielleicht die Geistlichen selber

nicht überall von ihren vorgesetzten Amtsbrüdern erfahren; und wiederum giebt es Lehrer, sogar Schulinspektionsaspiranten, denen ihre Umgebung auch nicht annähernd so viel Wohlwollen und Zartgefühl gegen ihre Standesgenossen zutraut, als jene geistlichen Schulinspektoren den Lehrern bezeigen. Damit ist aber noch nicht gesagt, ob die angeführten vortrefflichen Vorgesetzten auch für den Lehrerstand eine sympathische Teilnahme und mithin das davon abhängige Verständnis für die Lage dieses Standes besitzen. Das sind eben natürliche Voraussetzungen des vollen Mitgefühls, welche unter den obwaltenden Verhältnissen bei den Vorgesetzten der Lehrer nicht wohl vorhanden sein können.

Ferner steht aber auch der Überzeugung der Lehrer, daß sie bei ihren seitherigen Oberen dieses Mitgefühl voraussetzen können, eine Reihe offenkundiger Thatsachen entgegen. So lange es Volksschulen gab, hat der Lehrerstand eine ganze Reihe von Klagepunkten gehabt, z. B. inbezug auf seine Amts- und Standesrechte, auf seine Besoldungs- und Pensionsverhältnisse, auf die Lage der Witwen und Waisen, auf die Schulaufsicht und noch vieles andere, was in der „Leidensgeschichte der Volksschule“ und in dieser Schrift zur Sprache gekommen ist. Wenn nun diese Beschwerden zum größten Teile bis heute noch keine Berücksichtigung gefunden haben, so müssen sich die Lehrer doch fragen, worin das seinen Grund habe. Bei dieser Überlegung aber muß sich ihnen dann der Gedanke aufdrängen, daß diese Beschwerden längst erledigt sein würden, wenn ihre Vorgesetzten das volle natürliche Mitgefühl für ihre Lage gehabt hätten. Da es aber nicht geschehen ist, so folgt daraus der Schluß, daß die Lehrer nicht das Zutrauen hegen können, jenes Mitgefühl sei wirklich vorhanden. Somit fehlt also auch der zweite wichtige Bestandteil, welcher nötig ist, damit die Schuloberen die volle Vertrauensautorität besitzen. Haben sie nun diese autoritative Stellung nicht, so folgt daraus weiter, daß sie nicht den vollen leitenden Einfluß auf den Lehrerstand haben können. Mithin steht ihnen wesentlich nur der Einfluß zu gebote, welchen die höhere Amtsstellung verleiht. Wenn sie also etwas bezwecken, was sich durch dienstliche Anordnungen erreichen läßt, so wird das natürlich von den Lehrern gehorsam ausgeführt, wie sich's gebührt. Aber es giebt auf einem so geistigen Gebiete wie das Volksschulwesen hunderterlei, was die Behörden wohl wünschen mögen, was sich jedoch nicht durch Verfügungen zur Ausführung bringen läßt. Übrigens dürften auch die Schulbehörden selbst schwerlich des Glaubens sein, daß sie das geistige Leben und Streben des Lehrerstandes in der Hand hätten, nämlich in dem Maße in der Hand, daß man sagen könnte, es herrsche die volle Einmütigkeit zwischen den Behörden und den untergebenen Lehrern. Sollte aber die Schulbehörde doch dieser Meinung sein, so würde sie ihr eigenes Terrain in der That noch sehr wenig kennen. Liegen doch Thatsachen genug vor, die den Beweis liefern, daß die

geistige Bewegung im Lehrerstande selbständige Bahnen geht und darunter auch in solchen, die die Lehrer nicht aus den Vorschriften der Behörden herausgelesen haben, und die manchmal von den Intentionen der letzteren sehr weit entfernt sind. Man braucht sich nur an die pädagogische Presse und die Lehrerkonferenzen zu erinnern, um das sehen zu können. Mit Absicht wollen wir hier keine näheren Thatsachen mitteilen, sondern nur die Aufmerksamkeit auf diesen Punkt lenken. Für den, der sehen will, glauben wir bereits genug gesagt zu haben.

Eine weitere hierher gehörige Stelle, wo in der Schulverwaltung schlimme Mißstände sich fühlbar machen, würde sich zeigen, wenn einmal das Verfahren bei der behördlichen Genehmigung neuer Schulbücher näher besprochen würde. Die hier vorkommenden Mißstände sind mancherlei Art; sie hängen damit zusammen, daß dabei so geheim verfahren wird. Wollte man alles aufdecken, was hier in betracht kommt, so gäbe das eine sehr lange und unerquickliche Untersuchung, deshalb wollen wir hier lieber darüber hinweggehen und nur konstatieren, daß das in Frage stehende Verfahren durchaus nicht so ist, wie man es zum besten der Schulen wünschen muß. Das Genauere soll an einem anderen Orte zur Sprache kommen. Einiges ist in der Leidensgeschichte der Volksschule schon angeführt. (2. Aufl. Seite 302 ff.)

D. Die Vorbildung der Volksschullehrer.

Zu den vorerwähnten Thatsachen, welche darthun, daß die Lehrer bei ihren Oberen nicht das volle Verständnis und das natürliche Mitgefühl für ihre Lage voraussetzen können, gehören auch gewisse Mißstände in der Vorbildung des Lehrerstandes, für welche das Schulregiment bisher noch gar kein Auge zu haben scheint.

9. Mängel an den Vorbildungsanstalten.

Wie in allen anderen Berufskreisen, so muß auch beim Bildungsgange des Lehrerstandes streng unterschieden werden zwischen der grundlegenden allgemeinen Bildung und dem Berufsstudium. Diese Unterscheidung ist in allen andern Ständen, z. B. bei den Theologen, den Juristen, beim Offizierstande, bei den höheren Gewerben 2c. längst praktisch durchgeführt und wohlbewährt. Bei diesen allen erhält die allgemeine Bildung ihren Abschluß auf den Gymnasien, Realschulen 2c., so daß die Universitäten, Kriegsschulen, polytechnischen Anstalten u. dergl. dann ausschließlich der Berufsbildung dienen. Bei der Vorbildung der Schulamtsaspiranten aber wird zwischen den Anstalten für die allgemeine Bildung (Präparandenschulen) und den eigentlichen Berufsschulen (Seminarien) diese strenge Unterscheidung *nicht gemacht*. In den Präparandenanstalten erhält nämlich die

allgemeine Bildung noch nicht ihren Abschluß, sie wird vielmehr in den Seminarien — neben der Berufsbildung — noch 3 Jahre lang weitergeführt. In Analogie mit den anderen Berufsklassen müßten also die Präparandenanstalten so erweitert werden, daß die allgemeine Bildung dort abgeschlossen würde und die Seminarien in der Hauptsache es nur noch mit dem Berufsstudium zu thun hätten. Denn die Weise, welche für die andern Stände gut ist, sollte auch für die Volksschullehrer die rechte sein. Ist aber für den Lehrerstand die gemischte Ehe von Bildungsanstalt und Berufsschule das Richtige, so sollte man auch die anderen Stände damit beglücken. Woher rührt nun diese Doppelnatur der Lehrerseminarien? Der Grund liegt in der geschichtlichen Entstehung und Entwickelung dieser Anstalten. Bis zum Anfange dieses Jahrhunderts haben sich weder Staat noch Kirche um die Vorbildung der Volksschullehrer bekümmert. Als dann endlich Lehrerseminarien eingerichtet wurden, stellte es sich als notwendig heraus, dort erst für die Ergänzung der allgemeinen Schulbildung zu sorgen und daneben noch die Berufswissenschaften zu pflegen. So ist die jetzige Gestalt der Seminarien entstanden. Später sah man dann ein, daß für die Schulamtsaspiranten die Zeit zwischen der Volksschule und dem Seminar — also gerade die lernfähigsten Jahre — allzu sehr brach lagen. Zu dieser Einsicht trugen namentlich die fortgesetzten Klagen der Seminarien über die mangelhafte Vorbildung der Seminaristen bei. Mit dem Aufhören des sogenannten Gehülfenwesens machte sich dann die genannte Lücke noch auffälliger bemerkbar. Darum fing man an, Präparandenschulen zu gründen. Die ersten Einrichtungen dieser Art waren freilich nur ein Notbehelf und konnten auch nichts anderes sein, so lange sie ausschließlich private, vom Staate gar nicht, oder nur sehr mäßig unterstützte Unternehmungen blieben. Seit dem Ministerium Falk sind nun ordentliche Präparandenanstalten staatlicherseits eingerichtet worden, von denen aus die Zöglinge ins Seminar gehen können. Aber doch wurde dadurch das normale Verhältnis zwischen der allgemeinen und der Berufsbildung der Lehrer noch nicht hergestellt. Denn diese Anstalten reichen in ihrer bisherigen Einrichtung für die allgemeine Bildung immer noch nicht aus, sonst hätten ja die Seminarien nicht mehr nötig, sich noch so viel mit den allgemeinen Schulfächern zu befassen. Die Präparandenschulen müßten noch um 2 Kurse erweitert werden, so daß die allgemeine Bildung im wesentlichen dort abgeschlossen würde und dem Seminar — abgesehen von einigen Fächern, die für die Lehrerbildung von besonderer Bedeutung sind — nur die Berufswissenschaften übrig blieben, für die dann ein 2jähriger Kursus ausreichen dürfte.

Die Präparandenanstalten in ihrer jetzigen Form sind aber noch mit einer andern Unvollkommenheit behaftet. In allen andern Ständen erhalten die Schüler der allgemeinen Bildungsanstalten (Gymnasien — Realschulen ꝛc.) mit dem Abiturientenzeugnis ohne

weiteres die Berechtigung für den Besuch der Universitäten oder anderer Berufsschulen. Die Zöglinge der Präparandenanstalten bekommen zwar auch ein Abgangszeugnis, aber dieses giebt ihnen keinerlei Berechtigung. Ihre Aufnahme in ein Lehrerseminar hängt von einer neuen Prüfung ab, und da sie hier von Lehrern examiniert werden, denen sie nicht bekannt sind, so kann es leicht geschehen, daß nur die besten aufgenommen werden, während die übrigen an anderen Seminarien ihr Glück versuchen und zusehen müssen, ob sie irgendwo unterkommen.*)

Zu den genannten Abnormitäten in der Lehrerbildung kommt noch ein weiterer Umstand, unter dem die Schulamtsaspiranten schwer zu seufzen haben. In den Seminarien werden 3 Jahre lang in allen Klassen neben der Berufsbildung die Fächer der allgemeinen Schulbildung fortgesetzt, und die Prüfung über die letzteren findet erst beim Abgange statt, wo die Zöglinge auch ihr Berufsexamen machen sollen. Durch diese Einrichtung werden aber die jungen Leute sowohl in ihrer Arbeit wie auch in der Abgangsprüfung übermäßig belastet. Da sie ihren gewiß nicht leichten Schulsack bis zum Berufsexamen mitzuschleppen haben, müssen sie sich mit so vielen Fächern befassen, daß man wohl mit Recht in dieser Beziehung von einer Überbürdung reden kann. Und ferner sind sie aus demselben Grunde gehindert, sich mit aller Kraft auf die Berufswissenschaften zu legen, so daß ihnen auch ihr Berufsexamen noch wesentlich erschwert wird. Daß dieser Studiengang weder für die allgemeine Bildung noch für die Berufsfächer den rechten Ertrag abwerfen kann, dürfte kaum zweifelhaft sein. Denn eine solche Überlastung kann unmöglich einen Bildungsgewinn einbringen; Überlastung gereicht in jedem Falle zum Schaden. — Setzen wir einmal den Fall, die Studierenden der höheren Stände würden hinsichtlich ihrer allgemeinen Bildung nicht beim Abgange von den Gymnasien und Realschulen geprüft, sondern erst bei der Berufsprüfung als Theologen, Juristen, Mediziner, Philologen 2c. Was würde man darüber sagen? Würde man diese Weise nicht für eine ungeheuerliche Verkehrtheit erklären, was sie auch wirklich wäre? Warum aber unter allen Ständen gerade der Volksschullehrerstand in seinem Bildungsgange eine solche Behandlung

*) Die erwähnten Mängel müssen sich für die Präparandenanstalten um so empfindlicher fühlbar machen, als ohnehin über sie sehr ungünstige Ansichten beim Publikum in Umlauf sind. Ist doch ihr Kredit sogar vom Ministertische im preußischen Landtage aus wesentlich geschwächt worden. Bei einer Gelegenheit, wo von konservativer Seite geklagt wurde, die Lehrerbildung sei zu hoch geschraubt, erwiderte der Kommissar der Regierung, der Lehrplan der Präparandenanstalten gehe nicht wesentlich über die allgemeinen Volksschulen hinaus. In der That — ein höchst sonderbarer Ausspruch! Dem Lehrerberufe widmen sich doch durchweg nur solche jungen Leute, welche eine gute Beanlagung zeigen und die Volksschule mit Erfolg durchgemacht haben Wenn nun nach 3 Präparandenjahren noch nicht mehr erreicht ist als bloße Volksschulbildung, was leisten dann eigentlich die Präparandenanstalten? Thun sie weiter nichts, als wiederholen? Oder dreschen sie leeres Stroh?

tragen soll, ist vom Standpunkte der Vernunft und Billigkeit unverständlich und höchstens aus seiner traurigen Geschichte, die ohnehin so viele abnorme Belastungen zeigt, einigermaßen erklärlich.

So lange nun die Präparandenanstalten und Seminarien nicht so eingerichtet werden, wie es vernünftigerweise sein müßte, sollte man doch wenigstens den Zöglingen die Erleichterung schaffen, daß die Prüfung über die allgemeine Schulbildung nicht bis zuletzt verschoben, sondern spätestens nach dem 2. Seminarjahre abgehalten würde, so daß die Seminaristen dann im letzten Studienjahre sich mit aller Kraft auf die Berufsfächer legen könnten. Damit wäre der Sache besser gedient und auch den Personen, schon durch die einfache Einlegung einer Prüfung.

Hinsichtlich dieser Abschlußprüfung in den allgemeinen Schulwissenschaften ist noch eins zu erwähnen. Die höheren allgemeinen Bildungsanstalten geben mit dem Abiturientenzeugnis — oder auch schon früher — die Berechtigung für den 1jährigen Militärdienst, spätestens also mit dem 18. Jahre. Der Lehrerstand hat eine viel längere Vorbereitungszeit — er muß den ganzen Schulsack bis mindestens zum 20. Jahre mitschleppen, und selbst dann, beim Abschlußexamen, wird es noch nicht ausgesprochen, daß er in der allgemeinen Bildung den andern Ständen gleichsteht. Wie die Lehrer ihrer Militärpflicht genügen sollen, das ist eine Frage für sich; jedenfalls aber sollte man ihnen billigerweise bezeugen, daß sie in ihrer allgemeinen Bildung denjenigen, welche schon mit dem 17. oder 18. Jahre das Einjährigenzeugnis bekommen, mindestens gleichstehen.*)

Mit der 2. Lehrerprüfung (2—5 Jahre nach dem Abgange vom Seminare) ist auch ein drückender Übelstand verbunden. Wenn in den anderen Ständen (bei den Theologen, Juristen rc.) noch eine zweite Prüfung vorkommt, so beschränkt sie sich auf die eigentlichen Berufsfächer. Der Examinator hat dort nur ausnahmsweise das Recht, noch in den Fächern der allgemeinen Schulbildung zu prüfen. Die Volksschullehrer dagegen werden in der 2. Dienstprüfung wiederum in beiderlei Fächern, in der Schulbildung und in den Berufswissenschaften, examiniert, und wenn sie dabei solche Examinatoren haben, denen sie früher unbekannt waren, so kann es leicht vorkommen, daß sie ohne wirkliches Verschulden in irgend einem Fache schlechtere Zensuren erhalten, als sie früher hatten. Und doch müssen sie bei allen Bewerbungen gerade dieses Zeugnis präsentieren. Billigerweise

*) In verschiedenen Lehrerversammlungen sowie in pädagogischen Zeitschriften ist gefordert worden, daß die Schulamtsaspiranten statt der Präparandenanstalten die Realschulen besuchen sollten und zwar bis zur Erlangung des Zeugnisses für den einjährigen Militärdienst. Die Antragsteller haben aber offenbar nicht bedacht, woher denn die Präparanden vom Lande die Mittel für eine solche Bildung bekommen sollen. Oder glaubt man etwa, der Staat werde die Lehrergehälter schleunigst soweit verbessern, daß nur solche Eltern ihre Söhne zum Lehrerberuf bestimmten, die auch jene höheren Bildungskosten bestreiten können? Dafür ist doch sicherlich wenig Aussicht vorhanden.

sollte aber auch für die Volksschullehrer das Zeugnis über die allgemeine Bildung ein für alle Mal feststehen, und die zweite Dienstprüfung müßte deshalb dahin abgeändert werden, daß bloß in den Berufswissenschaften examiniert würde oder doch nur ausnahmsweise in denjenigen Schulfächern, worin die Prüflinge früher ungenügende Zensuren erhalten hatten.

Wie sehr der Volksschullehrerstand durch die genannten Gebrechen seines Bildungsganges geschädigt worden ist, läßt sich gar nicht ausrechnen. Hier sei nur darauf hingewiesen, daß die landläufige Anschauung, welche in der Pädagogik nur eine Summe von schulmeisterlichen Handgriffen, nicht eine Kunst, sieht, durch die Vermengung der allgemeinen Bildung mit dem Berufsstudium der Lehrer noch mehr befestigt worden ist. Möchten darum endlich einmal die pädagogischen Fachblätter und Vereine, statt die Realschulen als Präparandenanstalten in Vorschlag zu bringen, an der rechten Stelle den Hebel ansetzen, nämlich dafür eintreten, daß durch entsprechende Erweiterung der Präparandenanstalten die allgemeine Bildung dort ihren Abschluß erhalten kann und den Seminarien ausschließlich die Berufsbildung zufällt. Sollten aber diese Vorschläge einstweilen noch nicht durchführbar erscheinen, so müßten wenigstens vorläufig immer wieder die Forderungen vertreten werden, daß 1) das Abgangszeugnis der Präparandenanstalten ohne weiteres zum Eintritt in ein Lehrerseminar berechtigte, daß 2) die Prüfung über die allgemeine Bildung spätestens am Ende des 2. Seminarjahres stattfände, und daß 3) mit den in dieser Prüfung erlangten Zeugnissen die Berechtigung zum einjährigen Dienste verbunden wäre.*)

10. Zu wenig Seminarien und Präparandenschulen.

Die besprochenen Mängel an den Vorbereitungsanstalten für das Volksschulamt fallen um so schwerer ins Gewicht, als bis in die neueste Zeit hinein nicht einmal für die unbedingt nötige Anzahl von Seminarien und Präparandenanstalten gesorgt war. Hierzu ein Beispiel.

Im Regierungsbezirk Düsseldorf wurde die Errichtung eines neuen evangelischen Lehrerseminars mehrere Jahrzehnte hindurch seitens der Schulbehörde verschleppt. Vergebens hatten die Lehrer wiederholt auf diese Lücke hingewiesen — die Behörde verneinte das Bedürfnis. Wie dringend dasselbe und wie schreiend der durch die Verzögerung herbei-

*) In Sachsen haben die Präparandenschulen bereits einen 4jährigen und die Seminarien einen 2jährigen Kursus. Die Wirkung dieser an und für sich zweckmäßigen Einrichtung wird dort aber dadurch wieder beeinträchtigt, daß beide Anstalten mit einander verbunden sind, während sie aus mancherlei Gründen in der Leitung und womöglich auch örtlich getrennt sein müßten. Näheres über diesen Gegenstand siehe in dem Aufsatze: Thesen über die allgemeine Bildung und die Berufsbildung der Volksschullehrer. (Von Rektor Dörpfeld, Seminardirektor Dr. Rein in Eisenach und Rektor Horn, Vorsteher der Präparandenanstalt in Orsoy.) — siehe Aprilheft 1881 des Evangelischen Schulblattes.

geführte Notstand geworden war, bezeugt die private Äußerung eines späteren Schulrates. Als endlich ein zweites evangelisches Seminar (zu Mettmann, 1873) errichtet war, sagte derselbe zu dem Schreiber dieses, es zeige sich schon jetzt, daß noch sofort ein drittes Seminar nötig sei (es wurde 1876 in Rheydt errichtet), und nach seiner Schätzung würden dann noch 25 Jahre vergehen, bis der durch die Verschleppung verursachte Lehrermangel vollständig ausgefüllt sei. Dieser — durch die Säumigkeit der Schulverwaltung verschuldete — Lehrermangel hat mancherlei traurige und vielfach geradezu verwüstende Folgen nach sich gezogen. Trotz der Erhöhung der Lehrergehälter fanden sich bei vielen Vakanzen nur Bewerber mit sehr geringwertigen Zeugnissen, so daß manchmal selbst wichtige Stellen nur mit notdürftigen Kräften besetzt werden konnten. Als dann der Lehrermangel immer mehr zu einem chronischen Übel sich gestaltete, waren viele Schulgemeinden gezwungen, Lehrkräfte aus weit entfernten Gegenden heranzuziehen, über deren berufliche und persönliche Eigenschaften man nichts Sicheres erkunden konnte, so daß neben tüchtigen Kräften auch mancherlei zweifelhafte Elemente in die niederrheinischen Dörfer und Städte übersiedelten. Und weil den aus der Ferne eingewanderten Lehrern die hiesigen Verhältnisse fremd waren, so wurde es vielen schwer, sich darin zurechtzufinden. Namentlich war das hier bestehende Hauptlehreramt ihnen fremd, und dadurch entstanden die Seite 290 ff. besprochenen Reibungen mit den Hauptlehrern samt ihren verwüstenden Folgen. Das alles wäre vermieden worden, wenn die Schulverwaltung rechtzeitig für die nötige Anzahl von Vorbereitungsanstalten zum Volksschulamte gesorgt hätte.

E. Schlimme Folgen für weitere Kreise.

Wir müssen die schlimmen Wirkungen des bureaukratisch-kirchlichen Schulregiments noch nach anderen Seiten hin verfolgen.

11. Erziehung nicht Volkssache.

Die bedauerliche Thatsache, daß die Jugenderziehung bei uns nicht Volkssache geworden ist, fällt ebenfalls vornehmlich der vormundschaftlichen Schulverwaltung zur Last. Selbstverständlich wird hier unter Volkssache nicht nach Art der politischen Parteimacherei eine solche verstanden, hinter der ein großer Haufe Volks herläuft, mit Massenversammlungen und Zweckessen, sondern eine Angelegenheit, welche im Kern des Volkes, d. h. bei allen, die für das Gemeinwesen Herz und Sinn haben, irgend ein Maß von Teilnahme findet, die demgemäß an jeden mit dem Anspruch herantreten darf, daß er von rechtswegen dafür mit verantwortlich sei und an seinem *Teile* dafür mit eintreten solle.

Außer den religiösen Angelegenheiten ist nun wohl nichts zu nennen, was in gleichem Grade geeignet und bestimmt wäre, eine Volkssache, eine Angelegenheit des ganzen Volkes, zu sein, als die Erziehung der Jugend. Was liegt dem Herzen der Eltern schon von Natur näher, als das Wohlergehen ihrer Kinder? Wo giebt es ein größeres Leid als das, was einer an den eigenen Kindern erlebt? Aber nicht bloß die Familie, sondern alle Volkskreise: der Staat, die Kirche, die bürgerliche Gemeinde, die freien Gesellschaften, alle Arten von volkswirtschaftlichem Erwerb, ferner alle Künste und Wissenschaften — sogar die Gesundheitspflege — sind in ihrem Gedeihen und in ihrer Fortentwicklung davon abhängig, in welchem Maße das heranwachsende Geschlecht gebildet und erzogen ist. Es ist das tiefgreifendste und zugleich das allgemeinste Interesse, was das Wort Jugenderziehung bezeichnet — so muß man nach der Natur der Sache denken. Aber so wahr dies ist, ebenso wahr ist auch in Deutschland wie anderwärts, daß keine Angelegenheit sich so wenig der allgemeinen Teilnahme erfreut, so wenig im eigentlichen Sinne eine Gemeinsache, eine Volkssache, hat werden können, als die Jugenderziehung. Dafür giebt es ein charakteristisches Kennzeichen. Wo heutzutage eine Angelegenheit die Leute interessiert, oder wo nur halbwegs die Aussicht vorhanden ist, daß sich eine Teilnahme dafür erwecken lasse, da ist sofort auch die Presse mit Zeitschriften und Büchern bei der Hand. Es existieren Zeitschriften für alles Mögliche, für Marken- und für Käfersammler, für Radfahrer und für Skatspieler, es ist fast kein Fleckchen des Gemeinwesens und des Privatinteresses aufzuspüren, wofür nicht ein Blatt für „jedermann aus dem Volke" vorhanden wäre, nur allein die Erziehung bildet in der Journalistik, die dem allgemeinen Publikum sich widmet, eine große leere Stelle. (An pädagogischen Zeitschriften ist zwar kein Mangel; sie sind aber bloß für die Fachleute, die Lehrer, bestimmt und werden fast ausschließlich auch nur von diesen gelesen. Von dieser technisch-pädagogischen Litteratur ist also hier nicht die Rede.) Einzelne Anfänge zu einer volkstümlichen pädagogischen Presse hat man zwar hier und da schon gemacht, z. B. in den Berichten und Korrespondenzblättern der Rettungs- und Waisenhäuser, in kirchlichen, landwirtschaftlichen ꝛc. Zeitschriften; auch bringen die politischen Blätter je und dann einen einsamen Artikel über Schul- und Erziehungsfragen. Aber über diese bescheidenen Anfänge hinaus, die zumeist noch jung sind, ist es nicht gekommen. Es fehlt an rechten Schreibern nicht minder als an den Lesern. Und was die Bücherlitteratur dieser Art betrifft, so wird man in allen Häusern, wo religiöses Leben ist, irgend ein Andachtsbuch finden, in manchen Gegenden ein bestimmtes, das alle gebrauchen; diese Bücher sind volkstümlich, ihr Dasein beweist, daß da, wo sie Leser finden, die von ihnen gepflegte Sache wirklich Volkssache ist. In anderem Sinne und zum Teil auch in anderen Kreisen gelten die Schriften aus der sogenannten „schönen" Litteratur — Göthe, Schiller ꝛc. samt den leichteren Unter-

haltungsschriften und Blättern — als Volkslektüre. Ja, man hat sogar etwas übereilt den Namen „Nationallitteratur" für diese allein in Beschlag genommen. Bücher wie Riehls Naturgeschichte des Volkes und andere, die sich mit einem speziellen Fache beschäftigen, wie Schleidens Leben der Pflanze und ähnliche sind in den gebildeten Ständen in einem Grade verbreitet, daß sie hier ebenfalls fast als Volksbücher angesehen werden dürfen; sie haben die Kenntnis des Gegenstandes, welchen sie behandeln, in diesen Kreisen in gewissem Maße zum Gemeingut gemacht; was sonst nur ein Interesse der Fachmänner war, ist zu einem allgemeinen geworden. Was hat die Pädagogik in dieser Art aufzuweisen? Fast gar nichts. Zu der Zeit, als Pestalozzis Bestrebungen die Aufmerksamkeit vieler Volksfreunde auf sich zogen, (es fiel das ungefähr zusammen mit der Zeit, wo das niedergeworfene Preußen seine Kräfte wieder sammelte und darum die Staatsmänner ein lebhafteres Interesse für das Schul- und Erziehungswesen bekundeten) damals haben allerdings einige hervorragende Männer auch weitere Volkskreise — namentlich die gebildeten — für diese wichtige Angelegenheit zu erwärmen gesucht. So der Patriot Ernst Moritz Arndt durch seine Schrift: „Fragmente über Menschenbildung". Altona 1805. 2 Bde. 3. Bd. 1819. und der Philosoph Fichte durch seine berühmten „Reden an die Deutsche Nation". Diese Männer haben aber seitdem wenige Nachfolger gefunden, zumal unter den Schriftstellern, die eine ähnlich hervorragende Stellung einnahmen. Zwar könnten auch wohl aus der späteren Zeit ein paar pädagogische Schriften genannt werden, die es verdienten, „Volksbücher" zu sein, z. B. die Schrift eines ungenannten Verfassers: „Erziehungsresultate. Geschichten, Charakteristiken und Bilder nach dem Leben. Ein Beitrag zur praktischen Erziehung für Eltern und andere Erzieher." Hannover, bei Louis Ehlermann. 1857 — ferner „Berliner Briefe über Erziehung" — und aus der neuesten Zeit „Rembrandt als Erzieher" und ähnliche. Aber diese achtbaren Versuche lassen in ihrer Vereinsamung um so mehr in die Augen fallen, wie viel auf diesem Gebiete hätte geschehen können und nicht geschehen ist. Trotz der reichen Fülle von technisch-pädagogischen Schriftstellern besitzt Deutschland dennoch kein volksmäßiges pädagogisches Bücherwesen, ein Umstand, der unbestreitbar bezeugt, daß die Angelegenheit der Jugenderziehung noch nicht zur Volkssache geworden ist, nicht einmal in den gebildeten Ständen. Daß die Deutschen gern und viel von Nationalerziehung sprechen, beweist noch nicht, daß sie eine solche wirklich besitzen. Bekanntlich reden sehr viele Menschen am liebsten von den Eigenschaften, welche ihnen am meisten fehlen.

Aber — höre ich sagen — wir haben ja in Deutschland die allgemeine Schulpflicht und geben jährlich Millionen für unser wohlgeordnetes und weltberühmtes Schulwesen aus; ist das denn keine Nationalerziehung? Noch lange nicht. Eine Nationalerziehung *ist nur* da in gesunder Übung, wo das Kapital, welches das Volkstum

an Kultur- und ethischen Gütern besitzt, durch die gesamte Erziehung sicher auf die Jugend vererbt wird, und wo das junge Geschlecht vermöge dieser Erbschaft auch die Fähigkeit erlangt, dieses Nationalgut zu erhalten und zu mehren. Dies setzt aber ein Doppeltes voraus. Das erste ist, daß wahrhafte Nationalgüter — und zwar nicht in der Erinnerung oder in der Hoffnung oder in der Einbildung, sondern in der Wirklichkeit — vorhanden sind. Dieser Punkt will genauer besehen sein. Das Erbgut eines Volkes — sein Kulturbestand — stellt sich zwar auch in äußeren Werken und Einrichtungen dar, am deutlichsten in den Produkten der Litteratur; allein sein eigentliches Wohnen und Darstellen geschieht in den lebendigen Menschen. Jene Kulturwerke sind für die Nation nur dann ein geistiges Erbe, wenn die Kräfte, die sie geschaffen, noch lebendig in ihren Gliedern wohnen und wirken.

„Was du ererbt von deinen Vätern hast, erwirb es, um es zu besitzen." Ein Volk ist aber nicht ein Haufe von Individuen, sondern ein Geglieder, wie der Leib ein Geglieder ist, worin jedes Glied seine eigentümliche Gabe und Bestimmung hat. Die Individuen sind jedoch nicht die Glieder, welche ein Volk zu einem Geglieder machen; als solche Glieder müssen vielmehr vornehmlich die verschiedenen Gemeinschaften betrachtet werden, in denen das nationale Leben sich darstellt und neuen Kulturerwerb schafft: der Staat, die Kirche, die bürgerlichen Genossenschaften, die Familie, die wirtschaftlichen Verkehrskreise, die geordneten und freien Verkehrskreise der Wissenschaft und Kunst u. s. w. Jede dieser Lebensgemeinschaften hat vermöge ihrer eigentümlichen Ausrüstung und Bestimmung auch ein eigentümliches Kulturkapital erworben und der gesamten Volksgemeinschaft zum Genuß zugeführt. So z. B. der Staat insonderheit das, was das Volk an Jurisprudenz, an Verwaltungseinsicht und Wohlfahrtseinrichtungen, an Wehrhaftigkeit u. s. w. besitzt; die Kirche insonderheit das, was zum ethischen Kulturgehalt, zur sittlichen Gesundheit des Volkslebens gehört und allem Sehnen und Streben die höchste, edelste Richtung giebt. Und so in der Reihe herum. Jede Gemeinschaft hat für alle gearbeitet, jede ist durch alle gefördert worden. Da nun jedes Individuum jeder dieser Gemeinschaften angehören, in allen mitarbeiten soll, so muß es auch durch alle gefördert werden. Für jede Lebensgemeinschaft des Volkes gilt das Dichterwort: „Was uns not ist, uns zum Heil ward's gegründet von den Vätern; aber das ist unser Teil, daß wir gründen für die spätern." Damit kommen wir zur zweiten Voraussetzung einer wahrhaft nationalen Erziehung: daß nämlich das gesamte Volk die Jugenderziehung als eine gemeinsame Aufgabe erfaßt, als eine Aufgabe, die jedem auch solche Pflichten zuweist, die ebenso wenig durch einen Lohndiener versehen werden können, als man einen andern für sich essen und trinken lassen kann. Schon aus diesen einfachen, wahren und gewissen Sätzen geht zur Evidenz hervor, daß es eine Thorheit ist, zu sagen, die Schulen könnten ihre Aufgabe

lösen, auch wenn die Eltern, die Kirche, der Staat und die andern Gemeinschaften des Volkes ihre Pflicht bei der Erziehung des Volkes versäumten.

Wunderlicher Wahn! Wenn die deutschen Alten keine Zucht annehmen, wenn Sitten und Gesittung, wenn das soziale und gesellige Leben, wenn die Familie und die Kirche, die schönen Künste und die Staatskunst nicht als wohlgezogene und stets noch selbst unter höherer Zucht stehende Wesen sich vor der Jugend bezeigen wollen: nun, so treibe man Schulkünste und Schulkünsteleien, so viel man will, und ergötze sich an den Leistungen nach Herzenslust, aber das Reden von „Nationalerziehung“ lasse man hübsch bleiben.

Der besprochene Irrtum, welcher von der allgemeinen Schulung Großthaten für die Nationalerziehung erwartet, auch wenn die nationalen Kräfte sich nicht zu gemeinsamem Handeln für diesen Zweck ernstlich zusammenfassen, ja selbst da noch eine Nationalerziehung erwartet, wo das Volksleben in den ungezogensten Ausschreitungen sich bewegen darf und bewegt, — dieser Irrtum mag teilweise aus einem deutschen Nationalgebrechen stammen, aber dem größten Teile nach ist er ohne Zweifel eine Frucht der bisherigen resp. früheren widernatürlichen deutschen Schul-, Kirchen- und Staatsverfassung. Beim Schulwesen hat das bureaukratisch-hierarchische Schulregiment die Mitwirkung der Schulgemeinde nur da in Anspruch genommen, wo es sich ums Bezahlen handelte. In der Gesetzgebung und Leitung der Schulen hielt man ihre Hilfe für entbehrlich, ja ihre Beteiligung für hinderlich und schädlich. Wenn nun das Volk von seiner Schulbeamtenschaft gelehrt wurde, zu glauben, daß es um die Schulangelegenheiten sich nicht zu kümmern habe: wie sollte es auf den Gedanken kommen, daß eine ordentliche Jugenderziehung noch viel mehr als ein sich Bekümmern um Schulfinanzen erfordere? Und wenn die Schulinteressenten doch auf den Gedanken gekommen wären, daß noch manches nötig sei, z. B. eine öffentliche Sittenaufsicht der Jugend, — wie hätten sie es anstellen sollen, um eine solche möglich zu machen? Eine Organisation der Schulgemeinde, an die man sich hätte wenden können, war nicht vorhanden.*)

Die Schulinteressenten haben sich indes mit der Idee einer allgemeinen Sittenaufsicht der Jugend und was weiter damit zusammenhängt, nie ernstlich beschäftigt; es geht der Scholarchie und ebenso der

---

*) Aus manchen Großstädten, namentlich aus der Haupt- und Residenzstadt Berlin, wird bitterlich geklagt, daß die Eltern ruhig zusehen müßten, wie ihre Kinder durch schmutzige Bilder, die offen an den Fenstern mancher Buchläden hängen, schändlich verführt würden. Dahin gehört noch manches, z. B. daß gewissenlose Buchhändler in Stadt und Land Schmutz- und Schandromane verbreiten. Gegen die Vergiftung des leiblichen Lebens giebt es gesetzlichen Schutz und bestellte Wächter. Wo aber ist der Schutz und die Wacht gegen offenbare Vergiftung der Seelen? Wo sind die berufenen Organe, die hier für die Jugend ihren Mund aufthun können und sollen und Gehör finden? Die Besprechung dieses Notstandes wäre eine verdienstvolle Aufgabe für die großen Lehrerversammlungen.

Hierarchie und Bureaukratie, mit dem von ihnen bevormundeten Volke gerade, wie es ungeschickten Schulmeistern mit wenig begabten Schülern geht: diese werden so lange für lernunfähig und lernunlustig ausgescholten, bis sie endlich wirklich lernunfähig und lernunlustig sind. Schon diese einfachen Thatsachen zeigen zur Genüge, daß das Schulwesen — gerade wie die Kirche — unter den Händen der Bevormundungsverwaltung nimmer zu einer wahrhaft nationalen Erziehung sich vervollständigen kann, vielmehr seine bessere Natur, seine innerste Wirkenskraft immer mehr einbüßt. Die Bureaukratie wird immer der Meinung sein, wenn sie das Schulwesen so geordnet hätte, daß die Verwaltungsmaschine ihren geregelten Gang ginge, dann wäre das Nationalerziehung. Sie wird nie auf den Gedanken kommen, daß die Hauptsachen, die eigentlichen Wirkenskräfte, aus andern Lebenskreisen von innen heraus erzeugt und bereits in selbstthätiger Übung sein müssen, bevor eine segenbringende Mitwirkung von oben herab überhaupt möglich ist.

Will man zusehen, ob in Deutschland auf eine gesunde nationale Jugenderziehung gehofft werden darf, so müssen vorweg die Kräfte überschlagen werden, welche das Volksleben in den Dienst stellen kann.

Es ist nicht unseres Berufs, hier einen solchen Überschlag zu versuchen; aber das sei gesagt: wer ihn machen will, hat vor allem nach solchen Kräften zu fragen, die im Leben der Nation wurzeln und wachsen wie die Eichen in unserem deutschen Boden, die bekanntlich nicht erst durch Forstschulen und Oberförster auf die Welt gekommen sind, jedoch unter der Pflege kundiger Hände allerdings desto besser gedeihen. Sollte aber etwa das deutsche Volk keine nationalen Güter haben, die ohne Zuthun der staatlichen Büreaukratie erworben wären? Besinnen wir uns einen Augenblick. Hat die Entwickelung der deutschen Sprache auf Regierungsverfügungen warten müssen, um klassische Werke hervorbringen zu können? Sind die Sprachgesetze, damit sie nicht vergessen würden, den Polizeireglements einverleibt gewesen? War Dr. Martin Luther, der nicht bloß der deutschen Erziehung, sondern dem gesamten Denken und Leben des deutschen Volkes, ja der halben Welt, eine andere, bessere Bahn gebrochen hat, ein mit staatlicher Vollmacht ausgestatteter Kultusminister des heiligen römischen Reiches? Ist Sebastian Bach, der Meister echter deutscher Musik, der Reformator dieses mächtigen Elementes in der deutschen Nationalerziehung, ein Hofmusikus, und Heinrich Pestalozzi, der prophetische Seher in pädagogischen Dingen, ein königlicher Edukationsrat oder ein großherzoglicher Oberstudienrat gewesen? Haben die Männer, welche einst zu Pestalozzi wanderten, und die, welche heute unter viel Sorge und Entbehrung in den öffentlichen Schulen den Kindern des geringen Mannes oder in separaten Anstalten armen Kindern aller Art mit Selbstverleugnung dienen — haben sie ihre Liebe zu der Jugend durch das empfangen, was die Regierung an honos et praemium ihnen vorhält? Das deutsche Haus, diese Ur- und Normalerziehungsanstalt,

— und die christliche Kirche, die ihrem Berufe nach eine Mutter aller geweihten (ethischen) Erziehungskräfte sein soll und zum Teil auch ist, — sind sie von Gott, oder von Menschen? Fideicommisse, oder Staatsdomänen? Und endlich die Institution, die mit der Ehe gleichen Alters ist und mit ihr die beiden Hauptsäulen einer gesunden Volkserziehung bildet, — die christliche Sabbathfeier? auch sie ist weder die Erfindung eines gekrönten Philosophen, noch einer sogenannten Nationalversammlung; aber beide, der Sabbath und die Ehe, sind die nächsten echten Prüfsteine, wie weit ein Volk auf dem Wege zu einer vollgiltigen „Nationalerziehung“ fortgeschritten ist.

Summa: Für eine Nationalerziehung darf von oben herab weder die Hauptsache noch überhaupt etwas positiv Schaffendes erwartet werden. Die eigentlich erziehende Wirksamkeit fällt vielmehr den innerstaatlichen Kräften, Instituten und Gemeinschaften zu, und das beste Teil dieser Wirksamkeit läßt sich nicht einmal organisieren. Es fragt sich nur, ob in einem Volke solche Kräfte, Institute, Sitten 2c. vorhanden sind, oder nicht: wenn ja, so äußert sich ihr erziehliches Wirken gleichsam von selbst, nämlich dadurch, daß sie da sind und leben. Dennoch bleibt auch für ein organisiertes gemeinsames Wirken dieser Kräfte noch viel zu thun übrig, und hier ist die erste Voraussetzung die, daß die ganze Nation die Erziehung der Jugend als eine gemeinsame Pflicht erkenne, daß die Jugenderziehung Volkssache werde. Durch die bisherige Schulverfassung, die staatskirchliche Scholarchie, hat es aber dazu nicht kommen können; nicht einmal das Schulwesen ist zu einer Volkssache geworden.

12. Behinderung des Segens der pädagogischen Wissenschaft hinsichtlich weiterer Kreise.

Werfen wir schließlich noch einen Blick auf die Folgewirkungen der Vernachlässigung der pädagogischen Wissenschaft auf den Universitäten, welche sich auch außerhalb des Schulgebietes fühlbar machen.

Die Wissenschaft der Pädagogik hat ihren Namen erhalten von ihrer Anwendung auf das jugendliche Alter (paids, pais Knabe, agein, agagein leiten; agōgos Leiter). Der Vollbegriff dieser Wissenschaft reicht aber viel weiter. Man definiert die Pädagogik gewöhnlich als: absichtliche und planmäßige Einwirkung auf den Geist und das Gemüt der Zöglinge, wobei dann natürlich ein bestimmtes Ziel hinzugedacht werden muß. Dieses Ziel wird in moralischer Beziehung bestimmt durch die Ethik und ist in kultureller Beziehung abhängig von dem, was der jeweilige Kulturstand an Wissenschaften und Künsten besitzt. Es handelt sich also in der Pädagogik vor allem um das rechte Ziel; denn wenn dasselbe mit der Ethik in Widerspruch stände, so würde das absichtliche Einwirken auf die betreffenden Personen — soweit jener Widerspruch reicht — nicht ein Zurechtführen, *sondern* ein Verführen heißen müssen. Für das pädagogische Ziel

ist demnach die Ethik die erste grundlegende Hilfswissenschaft der Pädagogik. — Soll nun die pädagogische Einwirkung gelingen, d. i. zu dem beabsichtigten richtigen Ziele führen, so muß sie sich in ihrem Verfahren streng nach den Entwickelungsgesetzen des menschlichen Geistes richten. Diese Entwickelungsgesetze sind bei der Psychologie zu erfragen. Hinsichtlich der Erziehungs- und Unterrichtsmethode ist demnach die Pädagogik eine der Hauptanwendungen der Psychologie, ähnlich wie alle Zweige der Technik auf dem Naturgebiete (Architektur, Maschinenbau, Landwirtschaft 2c.) in der Naturlehre (Physik und Chemie) ihre grundlegende Hilfswissenschaft haben. Für die pädagogische Praxis müssen die theoretischen Ratschläge der Psychologie natürlich ergänzt werden durch das, was die Geschichte und Erfahrung an Winken und Mitteln für den Unterricht erprobt haben. Denkt man nun bei der absichtlichen Einwirkung auf Geist und Gemüt anderer Personen nur an eigentliche Zöglinge, so haben wir die Pädagogik im engeren Sinne, wie sie gewöhnlich nach dem Wortlaute ihres Namens verstanden wird. Aber in dem gesellschaftlichen Leben, wie es in Staat, Kirche 2c. sich darstellt, findet sich die Nötigung und Aufgabe, auf Geist und Gemüt anderer Personen absichtlich und planmäßig einzuwirken, auch außerhalb des Schulwesens, und zwar in reichem Maße, nur daß dann diese anderen Personen nicht Zöglinge, sondern Erwachsene, Mündige sind. Dahin gehört z. B. im Militärwesen für die Offiziere die Aufgabe, die junge Mannschaft im Waffendienste auszurüsten, im staatlichen Verwaltungswesen für die betreffenden Beamten — von den Bürgermeistern bis zu den Ministern hinauf — die Nötigung mit den Verwaltungskörpern der verschiedenen Instanzen über Mittel und Wege zur Verbesserung der gesellschaftlichen Zustände sich zu verständigen bezw. dieselben für beabsichtigte Verbesserungen geneigt zu machen. Ferner ist die praktische Thätigkeit der Kirche — auch abgesehen von ihrer Einwirkung auf die Jugend — zu einem Hauptteile von eben dieser Art, d. h. sie hat eine planmäßige und absichtliche Einwirkung auf Geist und Gemüt anderer im Auge. Weiter fällt die gesamte Thätigkeit der Schriftsteller aller Art — wofern sie etwas Höheres als bloße Unterhaltung bezweckt — ganz und gar unter den vorbezeichneten Gesichtspunkt, ist also pädagogischer Art. So wären noch manche Stellen und Kreise zu nennen, wo ein absichtliches und planmäßiges Einwirken auf Geist und Gemüt anderer Personen stattfindet und stattfinden muß, also eine Anwendung der pädagogischen Wissenschaft. Die Pädagogik im weitesten Sinne, insofern sie auch die Erwachsenen umfaßt, könnte man nun Anthropagogik (Menschenerziehung) oder Demagogik (Volkserziehung) nennen. Jener erste Name ist aber nicht gebräuchlich, und das Wort Demagogik giebt einen üblen Sinn. Auf den Namen kommt jedoch wenig an, und so mag denn die beschriebene Thätigkeit auch in ihrem allgemeinsten Sinne den Namen „Pädagogik" tragen, wenn auch für gewöhnlich dabei bloß an die Jugenderziehung gedacht wird. Wir

sehen also, die pädagogische Thätigkeit reicht außerordentlich weit, über die Familie und Schule hinaus in die Kirche wie ins Staatsleben, auf den Exerzierplatz wie in die Arbeitsstube des Schriftstellers ꝛc. Überall, wo sie stattfindet, hängt das gute Gelingen davon ab, in welchem Maße die betreffenden Personen für ihre spezielle Aufgabe psychologisch-pädagogische Einsicht und Geschick haben, oder mit anderen Worten, wie weit sie mit den Grundlehren der Pädagogik in der speziellen Anwendung auf ihr Bedürfnis theoretisch und praktisch vertraut sind. Leider ist aber die pädagogische Wissenschaft — wegen ihrer mangelhaften Pflege seitens der Universitäten — noch nicht in dem Maße ausgebildet, um in solcher Art sicher dienen zu können, namentlich nicht in der Anwendung auf diese sehr verschiedenartigen Bedürfnisse. Also schon um deswillen haben die erwähnten Gebiete unter jener Versäumnis schwer zu leiden. Aber nicht das allein drückt diese verschiedenartigen Verzweigungen der Pädagogik, sondern auch die Geringschätzung, welche diese Wissenschaft hat tragen müssen, da ja allgemein die Meinung herrscht, das, was in dieser Beziehung nötig wäre, fiele einem im übrigen für seinen Beruf wohl unterrichteten Manne sozusagen von selber zu. Dieser Irrtum hat zur Folge gehabt, daß die betreffenden Personen sich noch nicht einmal um das bekümmert haben, was die Pädagogik doch thatsächlich an Belehrung hätte bieten können.

Zur Verdeutlichung des Gesagten wollen wir eins von diesen leidenden Gebieten etwas näher ins Auge fassen: die **praktische Theologie**. Da alle Teile derselben: — die Katechetik, die Homiletik, die Predigt, der liturgische Teil des Gottesdienstes, die Privatseelsorge, die Erbauungslitteratur, die Apologetik, die Polemik, die innere Mission, die Einwirkung auf speziell gefährdete Volkskreise (Sozialdemokratie), die Mission unter Juden, Muhamedanern und Heiden — und in der Heidenwelt insbesondere wieder die verschiedenartige Arbeit an den Kulturvölkern und den unkultivierten Volksstämmen — nach der formalen Seite hin ganz und gar auf der Psychologie und ihrer pädagogischen Anwendung, kurz: auf der prinzipiellen Pädagogik ruhen, so müßte die Pädagogik als Lehre von der planmäßigen Einwirkung auf Geist und Gemüt Hauptgrundlage der praktischen Theologie sein. Ohne Kenntnis der psychologischen Gesetze muß sich die letztere mit dem behelfen, was Geschichte und Erfahrung bieten und wird dann nie sicheren Boden gewinnen. Daß den Vorlesungen über Katechetik, Homiletik, Kultus, Privatseelsorge ꝛc. erst ein Kursus über Psychologie und Pädagogik in Anwendung auf die kirchlichen Aufgaben voraufgehen müßte, ist aber den Theologen ein fernliegender oder gar fremder Gedanke. Daher konnte ihnen auch die ungenügende Pflege der Pädagogik auf den Universitäten — obwohl sie selbst darunter leiden — niemals auffallen. (Und trotzdem beanspruchen sie sogar noch die Bevormundung und Beaufsichtigung des Schulamtes.) Wer nun die verschiedenen Thätigkeiten der praktischen Theologie mit

geschärftem pädagogischen Blicke beobachtete, der würde sich des Eindrucks nicht erwehren können, daß dieselbe an äußerst zahlreichen Mängeln leidet, aber, wie gesagt, nicht in einem einzelnen Zweige allein, sondern in allen ohne Ausnahme — von der Katechetik bis zur Heidenmission. Allerdings besitzt die Kirche vermöge ihrer langjährigen Geschichte auch ein nicht unbeträchtliches Maß von pädagogischer Altersweisheit, das darf nicht verkannt werden. Allein wie will man ausmachen, was von den ererbten pädagogischen Ratschlägen, Winken und Einrichtungen wirkliche Weisheit ist, und was Verirrung und pädagogische Thorheit heißen muß? Das kann doch offenbar nur durch eine vollständig ausgebildete pädagogische Wissenschaft entschieden werden. Ferner soll anerkannt werden, daß es je und je nicht wenige Theologen — praktische wie gelehrte — gegeben hat, welche sich mit Liebe und teilweise mit Eifer um die pädagogische Litteratur bekümmert haben, allein dies ist meistens nur im Blick auf den Jugendunterricht geschehen. Dagegen an die Anwendung der Pädagogik auf die spezifischen Aufgaben der praktischen Theologie an den Erwachsenen wurde meistens nicht gedacht. Ja, selbst die pfarramtliche Thätigkeit unter der Jugend läßt immer noch wenig pädagogische Reformen erkennen, denn der Katechumenen- und Konfirmandenunterricht geht im wesentlichen noch in den Geleisen der alten scholastischen Katechismusbehandlung einher, und das Mahnen von schulmännischer Seite an dringend nötige Verbesserungen stößt meistens auf entschiedenen Widerspruch und Widerstand.

Wahrscheinlich werden die meisten theologischen Leser, wenn ihnen das vorstehende Urteil eines Schulmannes über die pädagogischen Mängel der gesamten praktischen Theologie zu Gesichte kommt, die Hände über dem Kopfe zusammenschlagen und kaum wissen, wie stark sie ihre Verwunderung und Entrüstung über diese anmaßliche Kritik eines Laien ausdrücken sollen. Ich muß das ertragen; ich kann nichts wider die Wahrheit, und ein alter Kirchenvater sagt: „Wenn die Wahrheit nicht gesagt werden kann ohne Skandal, so geschehe der Skandal, und die Wahrheit werde gesagt.“ Eine ausführliche Darlegung und Begründung jener Mängel der praktischen Theologie ist natürlich hier nicht möglich; es würde dazu ein Buch von sehr großem Umfange nötig sein. Aber etliche Beispiele zur Veranschaulichung und Verdeutlichung des Gesagten wollen wir doch in Kürze geben. Zuerst ein Zeugnis aus der Kirchengeschichte.

Vor nun mehr als zwei Jahrhunderten gab Spener seine bedeutsame und damals vielumstrittene Schrift „Pia desideria“ heraus. Dieselbe enthielt eine lange Reihe praktischer Vorschläge und Mahnungen zur Fortführung der von Luther begonnenen Reformation der Kirche, vornehmlich hinsichtlich ihrer inneren Verneuerung. Seine Vorschläge waren im Grunde nicht spezifisch theologischer, sondern durchaus pädagogischer Natur. Das Theologische darin bezeichnete nur das Gebiet, wo seine formal-pädagogischen Ratschläge zur An-

wendung kommen sollten. Daß seine Vorschläge im wesentlichen nur pädagogischer Art waren, haben seine heftigsten Gegner selber bezeugt, wenn auch wider ihren Willen. Als Spener aus seiner gesegneten und damals noch wenig angefochtenen Wirksamkeit in Frankfurt a/Main in die damalige Hochburg der lutherischen Orthodoxie — nach Sachsen — berufen wurde (als Hofprediger und Generalsuperintendent), und nun alsobald ein großer Kampf und Lärm sich erhob, da faßten seine damaligen Gegner ihren Widerspruch in das Spottwort zusammen: Der Kurfürst hätte einen Hofprediger berufen wollen und habe nur einen Schulmeister bekommen. Das war deutlich geredet. Speners Stellung in Dresden wurde immer unerquicklicher, und er mußte schließlich froh sein, daß ihm in Berlin eine ruhigere, gesegnetere Wirkungsstätte für seine letzten Lebenstage verliehen wurde. Dieses Beispiel sagt aber noch mehr. Was ist von dieses „Schulmeisters“ pädagogisch-theologischen Reformvorschlägen in der langen Zeit der 200 Jahre in den deutschen Kirchen zur Ausführung gekommen? Eigentlich nur ein sehr kleiner Bruchteil; die meisten ruhen unangerührt in den Geschichtsakten und harren eines Mannes, der die damals abgebrochene Innenreform der Kirche in Spenerschem Geiste wieder aufnehmen kann. Und warum konnten jene Reformanfänge nicht durchdringen? Offenbar hauptsächlich darum nicht, weil es der praktischen Theologie damals zu sehr an pädagogischem Blick und Trieb fehlte und auch heute noch fehlt. Wir könnten aus der Kirchengeschichte nicht wenige Zeugnisbeispiele ähnlicher Art anführen. Es wird an diesem einen genug sein. Nur auf eins noch wollen wir kurz hindeuten. An den umfassenden und reichhaltigen pädagogischen Arbeiten des letzten mährischen Brüderbischofs Amos Comenius (1592—1671) ist die Theologie in dieser langen Zeit bekanntlich sehr teilnahmlos vorübergegangen; wenigstens hat sie sich (abgesehen von Zinzendorf und seiner Brüdergemeinde) sehr wenig von diesen Schätzen zu nutze gemacht. Damit stimmt auch, daß an der jüngst gegründeten Comeniusgesellschaft, die jene Schätze jetzt fruchtbar machen will, in den meisten deutschen Gegenden verhältnismäßig nur wenige Geistliche sich beteiligt haben. Der Grund ist klar.

Wenden wir uns zu einer zweiten Gruppe von Zeugnisbeweisen. Es ist die lange Reihe der pädagogischen Wahrheiten, wobei wir bloß der wichtigsten gedenken wollen. Auch hier sei ein einziges Beispiel herausgehoben und zwar die Lehre von der Anschauungsvermittlung, die in der Didaktik an Wichtigkeit die erste Stelle einnimmt. Schon Comenius hatte nachdrücklich darauf hingewiesen, daß Begriffe ohne Anschauungen leer sind, und wertvolle Ratschläge für die rechte Anschauungsvermittlung gegeben. Durch Pestalozzi wurde dann das Prinzip der Anschauung mit solcher Kraft und andauernden Energie in den Vordergrund gerückt, daß die Schulwelt nicht umhin konnte, in dieser didaktischen Forderung die nächste und nötigste Aufgabe fürs Überlegen zu sehen. Seitdem haben auch die Schulmänner,

namentlich die der Volksschule, unausgesetzt in Schriften, Blättern und Konferenzen sich bemüht, die richtige Weise der Anschauungsvermittlung zu finden, aber trotz dieses eifrigen und fast ein Jahrhundert lang andauernden Suchens werden wohl wenige glauben, daß wir in dieser Aufgabe bereits völlig ins klare gekommen seien. Es gab eben sehr vielerlei zu überlegen, denn das Anschauungsprinzip will bei den verschiedenen Lehrgegenständen auch verschieden ausgeführt sein und wiederum in eigenartiger Weise auf den verschiedenen Unterrichtsstufen. Hinsichtlich der Anschauungsvermittlung bei sinnlich wahrnehmbaren Dingen ist man allerdings, wenn auch nicht ganz, so doch im wesentlichen, im reinen. Anders steht es dagegen um die anschauliche Vorführung bei „nicht sinnlich“ wahrnehmbaren (historischen, poetischen und abstrakt-didaktischen) Lehrstoffen, womit sich Pestalozzi leider nur wenig beschäftigt hatte. Hier ist auch heute noch viel zu überlegen und durchzusprechen, wie man in den derzeitigen Fachblättern und Konferenzen sehen kann. Ein vielsagendes Zeugnis für diese Lücke liegt auch darin, daß selbst die Zillersche Schule, welche in der Durchforschung aller Lehroperationen auf psychologischer Grundlage unzweifelhaft am weitesten fortgeschritten ist, doch in der Anschauungsvermittlung bei historischen Stoffen anfänglich noch einen schlimmen traditionellen Fehler nachschleppte. Ferner weist auch der Umstand auf jene Lücke hin, daß es in der pädagogischen Litteratur an einer psychologisch-pädagogischen Monographie über die Anschauungsvermittlung, die beiderlei Stoffe umfassen müßte, selbst heute noch fehlt. Es sind überhaupt erst zwei pädagogische Monographieen dieser Art da: „Über Apperzeption“ von Dr. Karl Lange und über „Denken und Gedächtnis“ von mir.*)

So steht es um die Bemühungen zur Durchführung dieser ersten und wichtigsten didaktischen Wahrheit unter den Schulmännern.

Für die praktische Theologie hat die rechte Weise zur Vermittlung der Anschauung — des absoluten Fundamentes aller Erkenntnis — offenbar nicht geringere Bedeutung als für das Schulamt, da das anschauliche Vorführen des religiösen Stoffes nicht bloß beim pfarramtlichen Jugendunterricht, sondern auch bei allen übrigen Zweigen der theologischen Lehrthätigkeit (in Predigt, Seelsorge, Lehr- und Erbauungslitteratur, Apologetik, Mission rc.) das erste ist, was not thut. Nun stelle man mit jenen Bemühungen der Schulmänner für die Durchforschung dieser Wahrheit, die bereits eine sehr umfangreiche Litteratur erzeugt haben, in Vergleich, welche Sorge und Be-

*) Der Verfasser dss. hat außer der vorgenannten Monographie auch eine solche über die Anschauungsvermittlung unter die Feder genommen, aber dieselbe wegen Krankheit und Altersgebrechen nicht vollenden können. Die einschlägigen praktisch-pädagogischen Winke für „nicht sinnlich“ wahrnehmbare Stoffe liegen aber bereits vor im Anhangsaufsatze zur 2. Auflage seines „Didaktischen Materialismus“ und in einem Vortrage über beiderlei Stoffe. Siehe Ev. Schulblatt März 1888.

mühungen von den Theologen dafür seit Pestalozzis Mahnung aufgewendet worden sind. Wie viele der zahlreichen Pastoralkonferenzen haben sich damit beschäftigt? Wie viele Aufsätze sind darüber in den theologischen Zeitschriften erschienen? Wie viele selbständige Schriften haben dieses Thema behandelt? Möglich, daß da oder dort einiges in dieser Richtung geschehen ist. Mir, sowie vielen anderen meiner Kollegen, die sich darnach umgeschaut, ist nichts derartiges zu Gesicht gekommen, weder unter den Vorträgen der Pastoralkonferenzen, noch in den theologischen Zeitschriften, noch als selbständige Schrift. Es liegt somit klar vor Augen, daß die praktische Theologie an dem auch für sie so wichtigen Probleme der Anschauungsvermittlung bisher sich so gut wie gar nicht beteiligt hat, und doch hätte diese Beteiligung auch dem schulamtlichen Religionsunterricht sehr förderlich werden können. Schon dieses eine Beispiel ist ein schlagendes Zeugnis, daß es der praktischen Theologie gar sehr an pädagogischem Blick und Trieb gefehlt hat und bis heute fehlt.

Eine 3. Gruppe von Beispielen würde sich darbieten, wenn wir die lange Reihe der theologischen Lehrsätze ins Auge faßten. Fast an jedem dieser Lehrartikel ließe sich zeigen, daß die unterrichtliche Behandlung derselben, wie sie in der Regel in der pfarramtlichen Jugendunterweisung nach altem Herkommen zu geschehen pflegt, mehr oder weniger mit kleineren oder größeren pädagogischen Mängeln behaftet ist. Selbst der reformatorische Kardinalsatz von der „Gerechtigkeit allein aus dem Glauben" könnte als schlagendes Beispiel dienen.

Eine 4. Gruppe von Belegen fände sich, wenn man die einzelnen Zweige der praktischen Theologie (Jugendunterricht, Predigt, Litteratur, Apologetik 2c.) hinsichtlich ihrer Eigentümlichkeit zum Gegenstand der pädagogischen Prüfung machte. Zur vollständigen Prüfung würde noch eine 5., 6. und 7. Gruppe von Beispielen herangezogen werden müssen. Wir können uns aber auf diese mehrfachen neuen Gesichtspunkte hier nicht einlassen, obschon bei diesen zurückgestellten Gruppen gerade die folgenschwersten pädagogischen Mißgriffe sich zeigen würden. Es sei daher an den vorhin besprochenen zweierlei Beispielen genug. Wer sich durch diese Zeugnisse nicht zu einer genaueren Untersuchung der wirklichen Sachlage getrieben fühlt, den würde wohl auch eine größere Zahl neuer Beispiele nicht dazu bewegen können.

Übrigens hätte die Theologie — ich denke natürlich zunächst an unsere protestantische — auch ohne Mahnung vonseiten der Pädagogik selber darauf aufmerksam werden können, daß es um ihre pädagogische Ausrüstung nicht gut steht. Ich meine gewisse bedenkliche Thatsachen des kirchlichen Lebens, worin die schlimmen Folgen jener Ausrüstungslücke offen zu Tage treten und der Kirche schon seit langem aufs empfindlichste sich fühlbar machen. Auf etliche dieser Thatsachen sei kurz hingedeutet.

In der Reformationszeit war bei Luthers Tode — also kaum

30 Jahre nach seinem ersten Auftreten — schon fast ganz Mittel- und Nordeuropa für die evangelische Lehre gewonnen. Selbst in Österreich und den romanischen Ländern hatte die Reformation schon vielfach Eingang gefunden. Mittlerweile sammelte die römische Kirche ihre Streitkräfte wieder, und der Jesuitenorden trat auf den Plan. Nach Luthers Tode hörte das Vordringen der Reformationsbewegung nicht nur auf, sondern die römische Kirche wußte in Österreich und in den romanischen Staaten das verlorene Gebiet fast ganz wieder zurückzuerobern, freilich vornehmlich mit Gewaltmitteln. Seitdem, seit dem Ende jener 30 Reformationsjahre, sind nunmehr über 3 Jahrhunderte vergangen. Während dieser langen Zeit hat die protestantische Theologie niemals wieder eine wirkliche Reformbewegung, die diesen Namen verdient, in der römischen Kirche hervorrufen können. Und selbst heutzutage, wo der evangelischen Kirche beträchtlich mehr wissenschaftliche und andere mithelfende Mittel zu Gebote stehen, denkt wohl kein einziger einsichtiger Theologe daran, daß es ihr gelingen könnte, mit ihren jetzigen Kräften und Mitteln eine innerlich regenerierende Einwirkung auf den römisch-katholischen Kirchenkörper auszuüben. Man ist froh, den eigenen Besitzstand wahren zu können. Wohl hat die evangelische Kirche von der römischen, wofern es sich bloß um einen geistigen Kampf handelt, nichts zu fürchten, wenn auf evangelischer Seite die geistigen Erbgüter der Reformation lebenskräftig bewahrt werden, aber die römische Kirche hat auch von der protestantischen nichts zu fürchten. Überdies zeigt sich auf römischer Seite weit mehr Selbstbewußtsein und Kampfeslust und zuversichtliche Hoffnung auf schließlichen Sieg als auf der evangelischen. Woher nun — so muß man doch fragen — dieser auffällige Reformationsstillstand während dieser langen drittehalbhundert Jahre? Daß das Erwecken eines inneren Regenerationsprozesses innerhalb der katholischen Kirche etwas wesentlich anderes voraussetzen würde, als jenes bekannte Donnern von den Kanzeln wider Rom, wie es die alte Orthodoxie vor Spener so eifrig trieb, auch etwas ganz anderes als das Hin- und Herstreiten über die Unterscheidungslehren und überhaupt alle Kleinkramkritik, braucht wohl nicht erst ausdrücklich gesagt zu werden. Aus der vorbezeichneten geschichtlichen Thatsache geht somit deutlich hervor, daß der Reformationskirche die Reformationskraft verloren gegangen war und zwar schon sehr früh, schon bald nach dem Heimgange der reformatorischen Bahnbrecher.

Lassen wir eine zweite geschichtliche Thatsache reden. Die protestantische Kirche hat nicht bloß der römischen gegenüber in der langen Zeit kein neues Terrain gewinnen können, sondern sie hat sogar obendrein einen sehr ansehnlichen und sehr wichtigen Teil ihres eigenen Terrains *verloren* — zwar nicht an Rom, aber doch eben verloren. Ich denke an die kirchliche Entfremdung und vielfach völlige Gegnerschaft der meisten Gebildeten und Gelehrten. Diese Entfremdung begann sporadisch schon zu Anfang des vorigen Jahrhunderts, — also,

wie wohl beachtet sein will, sofort nach dem Abweisen der Spenerschen Mahnung zur weiteren Verneuerung der Reformationskirche — und nahm seitdem, namentlich von der Mitte des vorigen Jahrhunderts an, stetig zu. Dieser Abfall ist um so bedeutsamer und muß umsomehr zur Beachtung auffordern, da zur Reformationszeit der gebildetere Teil des Volkes, besonders in den Städten, sich auf die Seite der Reformatoren stellte und deren wirksamster Helfer war. Was weiß nun die heutige Theologie zu thun, um die ihr fernstehenden Gebildeten und Gelehrten wieder heranzuziehen oder wenigstens mit ihnen Fühlung zu gewinnen? Sie treibt sogenannte innere Mission, aber eigentlich nur unter den Entfremdeten der niederen Stände. Den Gebildeten gegenüber ist sie offenbar so gut wie ratlos. Aus dieser zweiten geschichtlichen Thatsache geht wiederum deutlich hervor, daß die dermalige Theologie trotz aller ihrer sonstigen Fortschritte, doch seit langem bei weitem nicht mehr die benötigte volle Missionsfähigkeit oder was dasselbe ist: die echte Reformationskraft, besitzt.

Und endlich liegt noch als dritte Thatsache vor, daß die kirchliche Entfremdung, welche bisher vornehmlich nur unter den gebildeteren Ständen herrschte, in jüngerer Zeit in der entschiedensten Form auch in den handarbeitenden Volksklassen um sich greift. Zur Wiedergewinnung dieser sozial-demokratisch Geschulten weiß die Kirche augenscheinlich ebensowenig sichere, wirksame Mittel. Aus diesen so laut redenden Thatsachen hätte demnach die Theologie, wenn sie sich ernstlich prüfen wollte, schon längst erkennen müssen, daß es mit ihrer Reformations- und Missionsfähigkeit übel bestellt ist. Ohne Zweifel hat dieses Manko mehrfache Ursachen, aber eine der vornehmsten ist unstreitig die mangelhafte pädagogische Ausrüstung. Es wird sich dies vollends deutlich zeigen, wenn wir schließlich auch noch einen Blick auf die in der Kirche übliche und streng konservierte Lehrpraxis werfen.

Vergegenwärtigen wir uns zu dem Ende noch einmal den klaffenden Unterschied zwischen der bloßen Handwerkspädagogik, welche lediglich der Überlieferung und Erfahrung folgt, und der fortgeschrittenen, psychologisch beratenen, die sich höhere Ziele steckt und bessere Wege sucht. Schon Göthe, obwohl er kein fachmäßiger Schulmann war, hat diesen Unterschied mit genialem Blick erfaßt und so treffend wie kurz bezeichnet: „Was du ererbt von deinen Vätern hast, erwirb es, um es zu besitzen.“ In der That, die große Kluft zwischen jenen zweierlei Lehr- und Lernweisen ist durch den Gegensatz von „Ererben“ und „Erwerben“ nach Weg und Ziel aufs klarste aufgedeckt. Dort begnügt man sich damit, das überkommene Wissen sicher zu überliefern: ist das erreicht, so glaubt man, die Lehraufgabe sei erfüllt. Hier dagegen, wo das „Erwerben“ als Losung gilt, begnügt man sich nicht mit dem treuen Überliefern bloßer Kenntnisse, sondern hat höhere Ziele im Sinne; man bemüht sich, das Lehren und Lernen so einzurichten, daß der Schüler den Lehrstoff selbstthätig und mit innerem Interesse erfasse (zunächst in möglichster Anschaulichkeit), und dann den

selben denkend und vielseitig anwendend durcharbeite. Damit geht dann der Lernende gleichsam denselben Weg, den die ursprüngliche Forschung hat einschlagen müssen; nur gelangt er unter der sicheren Leitung des Lehrers jetzt schneller zum Ziel. Anstatt der bloßen Kenntnisse wird jetzt Bildung erworben; aus dem Wissen werden Kräfte, Verstandes=, Gemüts= und Willenskräfte. Das ist der „königliche" Weg des „Erwerbens". Ob nun bei solchem Lehren und Lernen dieses höhere Ziel vollständig oder wenigstens teilweise erreicht sei, dafür giebt es außer den genannten Kennzeichen noch ein anderes. In dem Maße nämlich, wie ein echtes „Erwerben" stattgefunden hat, in demselben Maße wird in der so erlangten Bildung auch ein Trieb vorhanden sein, der unaufhaltsam zum Weiterforschen, zur Verjüngung und inneren Regeneration des betreffenden Gedankenkreises hindrängt. Das ist der so wünschenswerte oder vielmehr hochnötige Reformationstrieb, dem dann auch in seinem Maße die Reformationskraft nicht fehlen wird. — Nun frage ich: Wird die Theologie, wenn sie sich ehrlich prüft, mit Recht behaupten können, daß sie in ihrer gesamten Lehrthätigkeit (bei der Jugend, in der Predigt u. s. w.) von jeher bewußt und entschlossen auf jene höheren Ziele hingearbeitet, und daß ihr darum die Erforschung der rechten Mittel und Wege zu diesen Zielen warm am Herzen gelegen habe? Oder wird sie nicht vielmehr bekennen müssen, daß ihre Pädagogik fast ausschließlich das sichere „Vererben" der überkommenen religiösen Wahrheiten im Sinne gehabt habe, aber so gut wie gar nicht das selbstthätige „Erwerben" mit seinen Konsequenzen? Ob nun die Theologie das offen eingestehen will, oder nicht — aus der Geschichte der kirchlichen Lehrpraxis bei jung und alt können wir übrigen nichts anderes herauslesen, als daß diese Lehrpraxis fast ausschließlich auf das sichere „Überliefern" hingearbeitet hat und noch hinarbeitet, ja, daß das Prinzip des „Erwerbens" vielfach geradezu gefürchtet war und abgewehrt wurde. Alle oben angeführten geschichtlichen Thatsachen, insbesondere der offenkundige Mangel an Reformationskraft und Missionsfähigkeit, bezeugen dasselbe. Überdies ist sogar im kirchlichen Jugendunterrichte die beliebte Methode des „Ererbens" vielfach noch selber mit schlimmen Fehlern behaftet, die längst hätten abgestellt werden sollen. Auch darf wohl daran erinnert werden, daß im ersten Jahrhundert nach der Reformation den Theologen nicht einmal das bloße „Vererben" recht am Herzen gelegen zu haben scheint, da vor Val. Andreaes und Speners Zeit meistens gar kein geordneter pfarramtlicher Religionsunterricht üblich war und der Schulunterricht in diesem Fache damals nur im Lesen und Auswendiglernen des Katechismus bestand. Das seien der Beweiszeugnisse genug.

Hätte dagegen die Theologie bei ihrer Lehrthätigkeit wirklich das Prinzip des „Erwerbens" zum Leitstern erwählt und demnach auch sich eifrig nach den entsprechenden Mitteln und Wegen umgesehen, so würde sie bald erkannt haben, daß die traditionelle handwerkliche

Pädagogik dafür keinen Rat weiß. Damit würde sie dann auch zu der Einsicht gekommen sein, daß die Pädagogik eine viel größere wissenschaftliche Pflege auf den Universitäten bedürfe, als sie bisher gefunden hatte. Wäre aber diese Einsicht dagewesen, so würde die Kirche schon um ihres eigenen Interesses willen es als eine ihrer dringlichsten Pflichten erkannt haben, unausgesetzt und mit allen Kräften die Staatsregierungen zu bitten und zu mahnen, sobald wie möglich für eine vollständige wissenschaftliche Pflege der Pädagogik auf den Universitäten zu sorgen. Von einem solchen Bitten und Mahnen kirchlicherseits ist aber von der Reformationszeit an bis heute nichts zu hören gewesen. So wäre zum Überfluß nochmals bewiesen, daß es der Theologie an dem rechten pädagogischen Blick und an einem warmen Interesse an der Erziehungswissenschaft gefehlt hat und bis heute fehlt.

Wie erklärt sich nun diese Verdunkelung des Blickes und die Lauigkeit des Interesses, da doch die protestantische Theologie nach der formalen Seite ganz und gar auf der Pädagogik ruht? Wie rätselhaft diese traurige Erscheinung auch auf den ersten Blick sein mag, so ist die Erklärung doch sehr einfach. Der letzte, der tiefere Grund liegt darin, daß die Kirche in dem alten, unseligen Irrwahne stecken geblieben war, das Lehren und Erziehen sei nichts anders als ein handwerkliches Geschäft, das mit leichter Mühe gelernt werden könne und darum einer tieferen, wissenschaftlichen Erforschung weder bedürftig noch fähig sei. Dieser verhängnisvolle Irrtum wurde aber kirchlicherseits nicht bloß konservativ nachgeschleppt, sondern auch, um die Schulaufsichts-Privilegien der Geistlichen zu stützen, vielfach eifrig verbreitet und verteidigt. Wie konnte nun bei solcher Verdunkelung des Blickes die Pflicht gefühlt werden, auf eine sorgfältige wissenschaftliche Pflege der Pädagogik hinzuwirken? In der That, der christlichen Theologie ist etwas Ähnliches begegnet, als was Paulus seinerzeit von den israelitischen Schriftgelehrten sagte: hinsichtlich der Pädagogik hängt ihr „eine Decke vor den Augen". So hat die Kirche, die doch als ursprüngliche Kulturträgerin zuerst das Richtige hätte erkennen sollen, durch jenen traurigen Irrwahn sich selber in wahrhaft erschreckender Weise gelähmt und geschädigt, wie die oben angeführten drei geschichtlichen Thatsachen offen vor jedermanns Augen bloßlegen. Dazu lastet auf ihr noch die andere schwere Schuld, daß durch ihr Beispiel das Publikum bis zu den Gebildeten, Gelehrten und Staatsmännern hinauf größtenteils, zum Schaden der Nation in allen ihren Bedürfnissen, in der überkommenen geringschätzigen Ansicht von der Pädagogik befangen geblieben ist.

* * *

Wie es der pädagogischen Wissenschaft, dem Schulamt und Lehrerstande unter der bisherigen büreaukratischen Vormundschaftsverwaltung

ergangen ist und zwar gerade in ihren wichtigsten, ihren unentbehrlichsten geistigen Bedürfnissen, haben die vorhin aufgeführten zwölferlei Gebrechen und Mißstände zur Genüge erkennen lassen. Wäre nicht das, was zum äußeren Schulbetrieb gehört und auch dem großen Publikum besehbar ist, nachgerade in allem Wesentlichen wenigstens befriedigend geordnet, so müßte man sagen: der pädagogischen Wissenschaft und den Schularbeitern sei es wahrhaft jämmerlich ergangen. Und doch sind auch auf der Innenseite die Übelstände noch nicht alle aufgezählt; es sei aber an den angeführten genug. Wie soll man sich nun jene schwerwiegenden Versäumnisse — oder wie man die genannten traurigen Thatsachen sonst bezeichnen will — erklären, zumal die regierenden Schuloberen, Juristen, Schulräte u. s. w., mit Recht in dem Rufe stehen, daß es Männer seien, denen das Wohl der Schule am Herzen liegt, die sich auch wissentlich keiner groben Versäumnisse schuldig machen würden; und die technischen Schulräte in ihrer Art, d. h. in dem Sinne der bisher üblichen Vorbildung, als hervorragend schulkundige und erfahrene Fachleute angesehen werden müssen? Wir scheinen vor einem Rätsel zu stehen. Jedenfalls dürfen die einzelnen Personen der regierenden Schulbeamtenschaft nicht für jene Gebrechen und Lücken in Anspruch genommen werden, weder die früheren, noch die derzeitigen. Das weist aber auch darauf hin, daß die Erklärung anderwärts und tiefer gesucht werden muß. Der wahre, der letzte Grund liegt da, wo wir ihn auch bei der Theologie fanden. Er besteht in der von alters her überkommenen, wahrhaft unheimlichen Wahnvorstellung, das Lehren und Erziehen sei nichts mehr als ein handwerkliches Geschäft, das keinen wissenschaftlichen Untergrund habe, ein Geschäft, dessen technische Handgriffe von jedem, der die zu lehrenden Schulkenntnisse besitze, leicht erlernt werden könnten und den akademisch Gebildeten sozusagen von selber zufielen. Angesichts der erschreckenden weitgreifenden Folgen, welche dieser Wahn für die gesamte Kultur in allen ihren Zweigen gehabt hat, darf man wohl fragen, ob in der ganzen Weltgeschichte es jemals einen verderblicheren, bösartigeren Irrtum gegeben habe; dennoch herrschte und herrscht er trotz der langen Jahrhunderte noch immer, und es ist nicht abzusehen, wann derselbe endlich weichen wird. Er hängt dem großen Publikum und ganz besonders den meisten akademisch Gebildeten — wo nicht günstige Umstände entgegengewirkt haben — wie eine Decke vor den Augen, als Erbe aus der Zeit der Unkultur. So auch den regierenden Schulbeamten; es ist ein unverschuldetes Unglück, unter dem sie selber mit leiden müssen. Möglich, daß dieser Schleier in jüngerer Zeit bei dem einen und andern hie und da einen kleinen Riß bekommen hat, der das Licht der Wahrheit durchschimmern läßt, allein für das Ganze ist das bisher ohne nennenswerte Wirkung geblieben; der Schleier selbst ist noch da. Daß es in der That sich so verhält, dafür liefern gerade die Schuloberen den schlagendsten Beweis. Denn hätten dieselben eingesehen, daß die pädagogische Praxis aller Art

einer gründlichen wissenschaftlich-theoretischen Beratung bedarf, wenn sie die oben genannten höhern Bildungsziele erkennen und anstreben soll, so würden sie längst nichts Nötigeres und nichts Eiligeres zu thun gewußt haben, als für eine eben so vollständige Pflege der pädagogischen Wissenschaft zu sorgen, wie der Theologie und den andern Wissenschaften eine solche seit langem zu teil wird.

Was die speziell das Volksschulwesen betreffenden Lücken und Mißstände (unter Nr. 3—11) angeht, so könnte jemand meinen, dieselben hingen nicht unmittelbar mit dem genannten Grundübel zusammen. Sie hängen ja damit zusammen, da die Mängel der pädagogischen Theorie in die letzten Ausläufer der pädagogischen Praxis, selbst bis in die äußeren Schuleinrichtungen hinein wirken, wie z. B. die in großen Städten beliebten und von den Schulbehörden niemals behinderten vielsystemigen Schulkasernen zeigen. Überdies gehören die unter Nr. 3—11 genannten Mißstände durchaus nicht zu den peripherischen Ausläufern, sondern liegen zum Teil sehr nahe beim Centrum. Allerdings haben bei denselben auch noch besondere ungünstige Umstände mitgewirkt. Hier sei nur einer kurz angedeutet. Die technischen Schulräte in den Bezirksregierungen und im Ministerium haben durchweg niemals selber in der Volksschule gearbeitet. Was den Volksschullehrer beengt und drückt, sei es in der amtlichen oder in der sozialen Stellung oder in der bisherigen Vorbildung, ist ihnen an der eigenen Haut nicht fühlbar geworden. Ein Provinzial- und Regierungsschulrat gestand einmal, er habe nicht eher das Innere einer Volksschulklasse zu Gesicht bekommen, bis er als Revisor in eine solche eingetreten sei. Vergegenwärtigt man sich nun, daß jene Schuloberen durchweg das Verkehrte und Drückende der Stellung der Volksschullehrer nicht aus eigener Erfahrung kennen, ferner, daß sie unter der Verschleierung des vorbesprochenen Grundirrtums leiden, und daß sie, weil ihre pädagogische Einsicht und Erfahrung für den äußeren Schulbetrieb wirklich ausreicht, auch glauben müssen, er reiche überhaupt für die Volksschulbedürfnisse aus: so wird es verständlich, daß sie sich bei allem Wohlmeinen doch innerlich nicht angetrieben fühlen, die Lage der Volksschularbeiter genau und sorgfältig zu erforschen. Sie halten sich an die bestehenden Vorschriften und thun nach denselben gewissenhaft ihren Dienst. Daß es in demselben noch etwas und zwar sehr Wichtiges zu erkunden und zu durchforschen gebe, gerade wie in der wissenschaftlichen pädagogischen Theorie überhaupt, das ist ihnen gewöhnlich ein fernliegender, wenigstens kein beunruhigender Gedanke. Dazu kommt noch, daß diese Bezirks- und Ministerialschulräte stets mit Aktenarbeiten und anderen Dienstobliegenheiten dergestalt belastet sind, daß sie für wissenschaftliche pädagogische Studien fast keine Zeit mehr haben. Einer der bedeutendsten früheren technischen Ministerialräte soll gelegentlich mit Humor bekannt haben, er habe seit so und so viel Jahren kein einziges wissenschaftliches Werk lesen können. So lebt man denn von der Hand in den Mund, sorgt

mit Treue und Fleiß, daß die Schulmaschinerie in gutem Gange bleibt, und das große Publikum ist zufrieden, ja, wohl gar stolz darauf, daß das deutsche Volk es im Schulwesen so herrlich weit gebracht habe. — Und zu dem allen kommt endlich noch das große Hemmnis, was in der büreaukratischen Form der bisherigen Schulverwaltung liegt. Hätten die von uns vorgeschlagenen mitberatenden Selbstverwaltungskollegien bestanden, namentlich in den beiden oberen Instanzen, so würden die beklagten Lücken und Mängel im Volksschuldienst längst so deutlich zur Sprache gekommen sein, daß man sie unmöglich übersehen oder anzweifeln konnte. — Rechnen wir das alles zusammen — ist es dann noch ein Rätsel, warum auf der Innenseite des Volksschulwesens und namentlich in der Stellung wie in der Vorbildung des Lehrerstandes so viele schweren Übelstände gleichsam unter einem Schleier von Generation zu Generation sich fortgeschleppt haben?

* * *

Es war eine saure, ungemütliche Arbeit, die dem Verfasser in diesem Abschnitte oblag, aber die Wahrheit mußte heraus.

3. Was haben Pädagogik, Schulamt und Lehrerstand von der in dieser Schrift vorgeschlagenen Schulverwaltungsreform zu hoffen?

Nach allem Vorhergegangenen wäre dieser Abschnitt fast überflüssig; er wird daher ganz kurz sein dürfen. Nur auf etliche wenige Punkte sei aufmerksam gemacht.

Würden die in dieser Schrift aufgestellten 7 ethisch-pädagogischen Grundsätze an den maßgebenden Stellen als richtig anerkannt, so könnten auch die in ihrer Konsequenz liegenden praktischen Reformvorschläge nicht mehr abgewiesen werden. Die Grundsätze würden von da an unwiderstehlich auf die Ausführung der ihnen entsprechenden organisatorischen Einrichtungen hindrängen. Damit gelangte dann auch die Vertretung der Pädagogik und des Schulamtes zur Ausführung. Das ist der Punkt, auf den für den Lehrerstand zunächst alles ankommt. Das halte man fest. Die Abstellung aller übrigen so lange getragenen Mißstände kann dann nur eine Frage der Zeit sein: und der Lehrerstand hat es dann mit in der Hand, diese Zeit abzukürzen.

Man vergegenwärtige sich nur lebhaft die neue Lage der Dinge.

Zum ersten besitzt dann der Lehrerstand die Berechtigung, bei der Beratung über die Schulgesetzgebung aller Art durch seine Vertreter mitzusprechen, und dabei können dieselben bestimmte Anträge stellen. Man ist also nicht mehr lediglich auf Petitionen und deren zweifelhaftes Schicksal angewiesen.

Zum andern geschieht das Mitsprechen mit freier mündlicher Rede, nicht bloß vermittels des geschriebenen Wortes in Eingaben,

Druckstücken u. s. w., das stets unvollkommen, weniger überzeugend und weniger eindrücklich ist. Es können somit die von den Delegirten des Lehrerstandes gestellten Anträge nicht bloß deutlicher und eindringlicher begründet, sondern auch wider erhobene Bedenken und Mißverständnisse wirksamer verteidigt werden. Man bedenke, was das sagen will.

Zum dritten geschieht das Mitsprechen des Lehrerstandes inmitten der Vertreter aller beim Schulwesen interessierten Gemeinschaften, und das Verhandeln vollzieht sich, wie gesagt, mit freiem mündlichen Wort, Mund bei Mund und Fuß bei Fuß. Diese letzteren Vertreter werden dann einen wesentlich tieferen Einblick in die Innen- und Außenseite des Schulbetriebs, eine höhere Auffassung von dem Schulamte, und eine richtigere und genauere Kenntnis von den bisherigen Übelständen auf diesem Gebiete und mehr mitfühlende Teilnahme an der seitherigen beengten Lage des Lehrerstandes gewinnen, als sie bisher gehabt hatten und unter den obwaltenden Umständen haben konnten. Hat diese bessere Einsicht und wärmere Teilnahme erst einmal bei diesen Männern Wurzel gefaßt, so wird sie durch diese selbst auch in weitere Kreise hineingetragen werden. Dazu können dann nun auch die gedruckten Verhandlungen mithelfen — ich denke hier natürlich besonders an die der Bezirks- und Landesschulsynoden — sowie die kürzeren Berichte in den öffentlichen Blättern, die ohne Zweifel in diesen Kreisen jetzt mehr Leser finden werden, als die bisherigen Aufsätze der Lehrer in ihrer Fachpresse oder andern Blättern über Schulangelegenheiten.

Ich mahne nochmals: man stelle sich deutlich vor, was das alles sagen will. In der That, gerade dieser dritte Punkt ist von der hervorragendsten Wichtigkeit — aber nicht nur für den Lehrerstand, sondern in Wahrheit nicht minder für alle beim Schulwesen interessierten Korporationen. Was wollen im Vergleich zu dieser gemischten, vollstimmigen Schulvertretung bedeuten jene von vielen Lehrern befürworteten einseitigen, bloß vor etlichen Mitgliedern der Schulbehörde verhandelnden „Lehrersynoden", wie sie z. B. in der Schweiz und Hamburg bestehen?

Zum vierten endlich sei noch kurz darauf hingedeutet, daß bei den von den fachmännischen Delegierten gestellten Anträgen jetzt für die übrigen Lehrer die Möglichkeit eröffnet ist, diese Anträge auf litterarischem Wege und durch Eingaben kräftig unterstützen zu können. So erst erhalten solche Eingaben samt den gleichzeitigen litterarischen Erörterungen ihre volle Wirksamkeit.

Es ließen sich noch manche andere Punkte namhaft machen, welche die Hoffnungen der Pädagogik und der Schularbeiter begünstigen. Für den, der sehen will, was zu sehen ist, werden die angeführten genügen.

Aus dem allen geht nun aufs deutlichste hervor, daß zur Abstellung der drückenden alten Mißstände im Volksschulwesen der Lehrer*stand* resp. seine Delegierten in hervorragender Weise beitragen kann.

— ja, daß der Anstoß dazu und die durchtreibende Kraft dann vornehmlich gerade in seiner Hand liegt. Da muß sich zeigen, ob die Lehrer für die neue Aufgabe, welche die vorgeschlagene freie Schulverfassung ihnen stellt, reif und gerüstet sind oder nicht. Damit lenkt sich der Blick vor allem auf die hohe Wichtigkeit der Wahl ihrer Delegierten. Die Erfüllung ihrer Hoffnungen hängt im Grunde fast gänzlich von diesen Wahlen ab, d. i. davon, ob dabei die rechten, die vertretungsfähigen Männer berufen werden, und zwar in allen Instanzen, nicht bloß in den höheren. Der Lehrerstand möge sich dies ja recht klar machen, — und zwar schon jetzt, wenn es auch noch eine geraume Zeit währen mag, bis es zu solchen Wahlen kommt.

Welches sind aber die rechten Männer für diesen Vertretungsdienst? Gewiß müssen dieselben möglichst sach- und fachkundig und mit der entsprechenden allgemeinen Bildung ausgerüstet sein; allein viel, viel wichtiger sind doch die **Gesinnungs- und Charaktereigenschaften**, denn der Erfolg ihrer Bemühungen hängt vor allem davon ab, ob in ihrer Persönlichkeit und in ihrem Benehmen das Schulamt **würdig** repräsentiert ist. Dazu gehört dann auch ferner ein nüchterner Sinn, Besonnenheit, Umsicht, Bescheidenheit und das, was einne Charakter einnehmend macht. „Das ist ein armer Mensch, an welchem der Kopf das beste ist“ (Göthe). Aber er ist nicht bloß arm, sondern auch weniger leistungsfähig, zumal im Gemeinschaftsleben; denn alle guten Gründe, welche jemand für die von ihm vertretene Sache vorzubringen weiß, erhalten doch erst ihre volle Kraft und Eindringlichkeit, wenn etwas Besseres dahintersteht als kalter Verstand und gewandte Dialektik. Darum halte der Lehrerstand bei seinen Vertretungswahlen unnachsichtlich und unbarmherzig fern alle jene Lärmmacher, Wortheiden, „Maulbraucher“ — wie Pestalozzi sich auszudrücken pflegte, — jene hetzerischen Agitatoren, Phantasten und Durchgänger, kurz, alle die, denen das eigene Persönchen und dessen Verherrlichung die Hauptsache ist. Ein einziger solcher „Virtuose“ würde mehr verderben, als zehn rechte Vertreter wieder gut machen können. Es mag an diesem kurzen Wink genügen; ich gehe mit Absicht auf diesen Punkt nicht näher ein, hatte aber guten Grund, jene Mahnung nicht zurückzuhalten.

Wenn die in dieser Schrift vorgeführten sieben Grundsätze einmal gründlich durchgesprochen und, wie ich zu hoffen wage, in den entscheidenden Kreisen als richtig anerkannt sind, — und wenn nun an die Ausführung der in diesen Grundsätzen enthaltenen organisatorischen Einrichtungen gegangen werden könnte: dann wird aller Wahrscheinlichkeit nach die allerletzte Bedenklichkeitsfrage die sein, ob der Lehrerstand für eine solche freie Schulverfassung reif und ihr gewachsen sei. Möchten meine Standesgenossen diesen Punkt bei Zeiten erwägen und zu Herzen nehmen. — Aber noch ein anderes Hemmnis könnte auftauchen und wird es wahrscheinlich thun. Der

Lehrerstand hat bisher über seine eigene Zurücksetzung viel geklagt und für die ihm vorenthaltenen Ehrenrechte tapfer gekämpft, — dazu hatte er gewißlich Grund und Recht. Aber wie hat er sich der andern zurückgesetzten korporativen Schulinteressenten, namentlich der fast gänzlich rechtlosen Familie, fürsprechend angenommen? In den meisten Gegenden so gut wie gar nicht. Ein großer Teil der Lehrer hat sogar die Rechtsansprüche der Eltern entschieden bekämpft. Das könnte sich einmal schwer rächen. „Thue deinen Mund auf für die Armen und für die Sache aller, die verlassen sind."

So hat denn der Lehrerstand auch hinsichtlich seiner Standeshoffnungen alle Ursachen, des obenstehenden Mottos eingedenk zu sein. „Wer kärglich säet, wird auch kärglich ernten."

VIII. Das Interesse am Schulwesen.

Motto: Die Liebe ist des Gesetzes Erfüllung.

1. Der Grundsatz.

Derselbe heißt:

Die Schulverwaltung muß so geordnet sein, daß sie in allen Volkskreisen das Erziehungsinteresse weckt und pflegt.

Der Sinn dieses Grundsatzes ist aus seinem Wortlaute sofort klar. Es wird daher nicht nötig sein, zur Klarstellung noch etwas beizufügen.

Auch zur Begründung werden wenige Worte ausreichen. Wer wüßte nicht, daß eine öffentliche Angelegenheit — heiße sie, wie sie wolle — nicht leben kann von der Gleichgültigkeit, sondern lediglich von dem Interesse, welches die Beteiligten für diese Angelegenheit hegen. Das gilt also auch vom Schulwesen und von der Erziehung überhaupt. Ist diese Herzensteilnahme vorhanden, — was dann voraussetzt, daß man die volle Bedeutung der Sache erkannt hat — dann wird man auch an Fürsorge und Opfern nichts versäumen, was zur Erreichung des gewünschten Zweckes nötig ist. Ist die Bedeutung des Werkes nicht genügend erkannt, und demnach das Interesse für dasselbe nur gering, — nun, so geht es, wie es kann. Unkraut wächst allerdings von selbst, aber gute, wertvolle Dinge gedeihen nur durch Pflege, und sie erfordern um so mehr Pflege, je wertvoller, je edler sie sind.

Wie wichtig dieses Erziehungsinteresse ist, ergiebt sich auch im Hinblick auf die voraufgehenden Abschnitte dieser Schrift. Es wurden da eine Reihe von Versäumnissen, Lücken und Fehlern der bisherigen Schulverwaltung namhaft gemacht bezüglich der Ausgestaltung der pädagogischen Wissenschaft, der Errichtung akademisch-pädagogischer Seminare an den Universitäten, der Einrichtung einer alle Interessenten befriedigenden Schulvertretung, der Würdigung des Schulamtes u. s. w. Worin hatten diese ihren Grund? Es wäre unrecht, sie ohne weiteres den im Dienste der Schulvertretung stehenden Personen zur Last legen zu wollen. Gewiß fehlte es diesen nicht an dem guten Willen, der Schule nach besten Kräften zu dienen, ebensowenig an dem nötigen Interesse, so weit es unter den bestehenden Verhältnissen vorhanden sein konnte. Aber es fehlte die Einsicht,

23*

nämlich das Verständnis für die Bedeutsamkeit der pädagogischen Wissenschaft und der übrigen namhaft gemachten Punkte. Soweit nun das Interesse von der vollen Einsicht abhängig ist, soweit fehlte es. Kann es nun Wunder nehmen, wenn bei den niederen Schulinteressenten kein Interesse für Erziehungssachen vorhanden war, da es bei der Behörde, den berufenen Wächtern und Pflegern der Schule, mangelte?

Noch mehr fällt die Wichtigkeit eines lebhaften Interesses für die Schule in die Augen, wenn man sich darauf besinnt, daß alle großen Anliegen der menschlichen Gesellschaft — Landeswehr, Rechtspflege, Volkswirtschaft, Gesundheitspflege und sittlich-religiöses Leben — in ihren Bestrebungen beträchtlich davon abhängig sind, wie es mit der Bildung des heranwachsenden Geschlechts bestellt ist. Alle Stände und Parteien müssen darum in ihrem eigensten Interesse darin wetteifern, für das Gedeihen des Schulwesens zu sorgen. Die Erfahrung lehrt aber tagtäglich, daß von einem solchen Wetteifer wenig zu spüren ist. Daraus geht hervor, daß die wünschenswerte Einsicht von der Bedeutsamkeit eines gesunden und wohlausgerüsteten Schulwesens wenigstens bisher nicht vorhanden gewesen sein kann. Damit ist auch bewiesen, daß an jener Stelle das wünschenswerte Interesse gefehlt hat; denn dasselbe ist immer abhängig von der Einsicht.

Aus den vorstehenden kurzen Bemerkungen geht demnach zur Genüge hervor, daß in der Lehre von der Schulverfassung der Grundsatz von der Pflege des Erziehungsinteresses eine hohe Bedeutung hat. Wenden wir uns jetzt zu der Frage, was nach diesem Grundsatz praktisch zu thun ist.

2. Die praktische Ausführung.

Die Überlegung, wie behördlicherseits das Schulinteresse zu wecken und zu pflegen sei, wird bald darauf führen, daß zweierlei Veranstaltungen getroffen werden können, nämlich erstens organisatorische, also ständige und zweitens besondere, mehr freithätige Veranstaltungen und Bemühungen.

Beginnen wir mit den Einrichtungen der ersten Art, den organisatorischen. Was hier nötig ist, das ist dasselbe, was auch schon von sämtlichen früher besprochenen Grundsätzen einhellig als notwendig nachgewiesen war. Es sind die fünf Verwaltungsinstanzen mit je einem mitberatenden Kollegium, in welchem alle korporativen Schulinteressenten samt dem Schulamte vertreten sind, also

1. die Schulgemeindeinstanz mit dem Schulvorstand und der Schulrepräsentation,
2. die Kommunalinstanz mit der Schuldeputation,
3. die Kreisinstanz mit dem Kreisschulausschuß,
4. die Regierungsbezirksinstanz mit der Bezirkssynode und
5. das Ministerium mit der Landesschulsynode.

Bei der Erörterung des Selbstverwaltungsprinzips, welches diese mitberatenden Kollegien fordert, wurde unter den Gründen auch der hervorgehoben, daß sie geeignet seien, in den betreffenden Volkskreisen das Schulinteresse wach zu halten und zu pflegen. Denn indem die verschiedenen Gesellschaftskreise zur Mitwirkung an der Schulverwaltung aufgerufen sind, werden sie damit darauf hingewiesen, daß auf diesem Gebiete für sie Interessen und Pflichten liegen. Das ist dann für sie eine beständige Anmahnung, die niemals schweigt. Werden jene Gesellschaftskreise nicht zur Mitwirkung herangezogen, so erstirbt auch das Interesse immer mehr, was von Natur in der Familie anfangs vorhanden war. Damit ist also dargethan, daß es kaum wirksamere Mittel für die Weckung und Belebung des Schulinteresses geben kann, als eben jene Selbstverwaltungseinrichtungen. Überdies sei noch daran erinnert, was der erste Abschnitt dieser Schrift, der Blick in die Schulgeschichte des Niederrheins, in dieser Beziehung uns vorgeführt hat. Hier bestand von lange her wenigstens das unterste Glied der Selbstverwaltung, nämlich die Schulgemeinde mit ihren notwendigen Organen. Es ist an gedachter Stelle auch darauf hingewiesen, daß in diesen Gemeinden von jeher ein wirkliches Interesse für das Schulwesen lebendig war und auch heute noch besteht und zwar in einem Maße, wie es in anderen Gegenden, wo solche Schulgemeinden fehlten, niemals vorhanden gewesen ist. Wenn nun allein diese unterste Instanz so viel leisten konnte, wo alle oberen rein bureaukratisch eingerichtet waren, was steht erst zu erwarten, wenn das Selbstverwaltungsprinzip mit seiner Interessenvertretung durch alle Instanzen durchgeführt würde!

Soweit über die organisatorischen, ständigen Einrichtungen. Neben denselben sind, wie oben bemerkt, behufs Weckung und Pflege des Schulinteresses noch besondere, mehr freithätige Veranstaltungen und Bemühungen notwendig. Diese freie Thätigkeit kann auf zwei Wegen geschehen, nämlich durch das mündliche Wort und durch die Schrift. Reden wir vorab von der ersten Weise, von dem mündlichen Wort.

Dieser Weg ist nur in engeren Kreisen möglich, weil es darauf ankommt, alle zu erreichen, die es angeht. Es ist darum hier an Versammlungen innerhalb des Kreisschulinspektionsbezirkes zu denken. In diesem Bereich sind dreierlei freie Versammlungen wünschenswert. Zunächst innerhalb der Schulgemeinde jeweilige Zusammenkünfte der Väter und Mütter, etwa unter dem Namen „Elternabende“. Veranstalter derselben müßten die Lehrer der betreffenden Schule sein oder auch der Lokalschulinspektor. Die zweite Art geht die Kommune an und würde demnach innerhalb des Kommunalbezirks stattzufinden haben. Zu dieser Versammlung sind die sämtlichen Schulvorstände des Bezirks einzuladen und zwar jährlich etwa ein- bis zweimal. Die Veranstaltung müßte in den Händen der Kommunalschuldeputation liegen. Das Gebiet der dritten

Versammlungsart ist der Schulinspektionsbezirk. Einzuladen sind zu derselben die Mitglieder der kommunalen Schuldeputation des Kreises, doch dürfte auch Schulvorstehern und Lehrern die Teilnahme nicht verwehrt sein. Die Leitung fällt hier dem Kreisschulinspektor zu, der die Versammlung je nach Bedarf jährlich einmal oder auch alle zwei Jahre einmal zu berufen hat.

Es wäre demnach behufs Weckung und Pflege des Schulinteresses wünschenswert:

1. Versammlungen innerhalb der Schulgemeinde unter Leitung der betr. Lehrer,
2. innerhalb des Kommunalbezirks unter Leitung der Kommunalschuldeputation und
3. innerhalb des Schulinspektionsbezirks unter Leitung des Kreisschulinspektors.

Wie die Leser sich erinnern werden, wurden die beiden letzten Arten der Versammlungen bereits in dem Abschnitt von der Selbstverwaltung erwähnt und ihnen dort (Seite 166 und 167) bedeutsame amtliche Funktionen zugewiesen.

Bevor wir die vorerwähnten drei Versammlungen in ihrer Thätigkeit näher betrachten, sei es gestattet, eine allgemeine Betrachtung über die Weckung des Schulinteresses hier einzuschieben, die schon vor mehr als 20 Jahren geschrieben wurde. Sie steht in der Schrift: Die 3 Grundgebrechen u. s. w. Elberfeld 1869 — und zwar in dem Abschnitt über die Hauptaufgaben der Kreisschulinspektion außerhalb ihrer Aufsichtsthätigkeit. Die beiden ersten dieser Aufgaben sind bereits in einem vorigen Abschnitt anhangsweise erwähnt worden, nämlich 1. die Pflege der praktischen Lehrübungen und 2. die Sorge für die Ausrüstung der Lehrer. Über die dritte Aufgabe soll nun hier das dort Gesagte nachgeholt werden.

Die betreffende Stelle lautet Seite 95 bis 104 wie folgt:

„Es bliebe nun noch übrig, die dritte Hauptaufgabe der Kreisschulinspektoren kurz zu beleuchten. „Aber", — höre ich ausrufen — „darf man denn der Schulinspektion noch mehr aufbürden? hat sie nicht an den beiden genannten Aufgaben übergenug zu thun?" — Daß in der That noch eine dritte und zwar sehr wichtige Aufgabe übrig ist, läßt sich aus dem Bedürfnis des Schulwesens leicht erweisen; ich will aber lieber andere Zeugen reden lassen — amtliche Vorschriften von altem Datum. In einer „Allgemeinen Anweisung für die Einrichtung des gesamten preußischen Volksschulwesens," die im Jahre 1817 oder 1818 im K. Ministerium der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten ausgearbeitet wurde, heißt es über den Punkt, von dem wir hier zu reden haben:

> „Die Elementarschule ist, wie jede andere, eine Nationalanstalt, in welcher die Jugend nicht für irgend ein Privatinteresse, sondern ihrer Bestimmung als Menschen gemäß, als

Jugend des Volks erzogen wird. Es haben daher nicht bloß die Eltern der ihr anvertrauten Kinder, sondern das ganze Publikum hat Anteil an derselben und ist von ihr nähere Kunde zu nehmen berechtigt. — Jede Elementarschule muß deswegen allen, deren Aufmerksamkeit auf sie gerichtet ist, Gelegenheit geben, sie näher kennen zu lernen. Dies thut sie zunächst durch die öffentliche Prüfung." — (Nachdem nun über diese jährlichen Prüfungen, über Schulfeste, Turnspiele u. s. w. einige Winke gegeben sind, auch erwähnt ist, daß jedem anständigen Besuche die Schule offen stehen muß, heißt es weiter:)

„Die Vermittelung der Schule mit den Eltern nicht bloß, sondern auch mit dem gesamten Publikum, ist, der Instruktion der Schulkommissionen (Schulinspektoren) und Schulvorstände gemäß, deren eigentlichstes Geschäft. Alle ihre Mitglieder, die geistlichen wie die weltlichen, sollen sich bemühen, die Einwohner jedes Schulortes und die Mitglieder jeder Schulsocietät mit ihrer Schule zu befreunden und Mißverständnisse aller Art auszugleichen." (Man darf hier nicht lediglich an persönliche Mißverständnisse denken; es giebt auch allgemeine, die aus der Schulgesetzgebung und anderen allgemeinen Verhältnissen entspringen, und diese sind die schlimmsten. Anmerk. d. Ref.) „Vornehmlich liegt es aber den Geistlichen und sachkundigen Mitgliedern dieser Behörden ob, öffentlich und privatim die Leute über den Zweck der Schule, ihre Wohlthätigkeit, die Art ihres Wirkens und wie man dies unterstützen müsse, zu belehren, — — — überhaupt ihnen richtige Ansichten über das Unterrichts- und Erziehungswesen und den Wert derer, die daran arbeiten, beizubringen.*)

Nun halte jeder in seinem Bereiche Umfrage, was denn in der langen Zeit von 1818 an bis heute durch die regierenden, inspizierenden und lehrenden Organe des Schulwesens für die Belehrung des Volkes über Erziehungsangelegenheiten privatim und öffentlich geschehen ist. Weiß jemand — außer dem Privatverkehr, den dritte Personen ja nicht kennen können — etwas Nennenswertes anzuführen? Hat hier nicht die hergebrachte Schulverwaltung Generationen lang große und schwere Schulden gemacht? Gedenken wir z. B., um

*) Die „Anweisung", welcher die obige Stelle entnommen ist, stand mit dem 1818 entworfenen, aber nicht zur Ausführung gekommenen allgemeinen Schulgesetz in Verbindung. Bis zum Jahre 1842, wo der Provinzialschulrat Otto Schulz diese Schrift im Brandenburger Schulblatt abdrucken ließ, — sie umfaßt dort 39 Seiten — war sie niemals öffentlich bekannt gemacht, sondern nur in einzelnen Fällen als Rat und Anweisung mitgeteilt worden. Dem Ministerium, in welchem dieses Regulativ entstanden, gereicht es zur größten Ehre. Man muß nur bedauern, daß dasselbe später so lange unter Schloß und Riegel gehalten wurde und den meisten Schulmännern selbst bis heute unbekannt geblieben zu sein scheint.

ein naheliegendes Mittel zu erwähnen, an die Presse. Es existieren Zeitschriften für alles Mögliche, nur allein das Erziehungswesen, das doch eine der ernstesten Aufgaben der Familien, wie aller andern Lebensgemeinschaften sein soll, bildet in der Journalistik, die dem allgemeinen Publikum sich widmet, eine große leere Stelle. Für die Techniker, die Schulmänner, sind Blätter genug vorhanden, übergenug, etwa 40—50 auf deutschem Boden; allein an die große, verzweigte Schulinteressentschaft scheint schier niemand gedacht zu haben, am wenigsten die Schulbehörden. Etliche Anfänge zu Erziehungsblättern für die Familie, die da und dort von Schulblattredakteuren versucht wurden, haben nicht lange gelebt, oder sind meist dürftige Anfänge geblieben. Und doch bildet die Lücke in der Presse nur einen Teil der großen leeren Stelle, welche man unangebaut gelassen hat, und überdies ist die litterarische Arbeit weder das erste, noch das wichtigste, was hier hätte geschehen sollen. Wo Belehrung oder Anregung stattfinden soll, da muß überall und immer das lebendige mündliche Wort dem geschriebenen voraufgehen und muß demselben stets zur Seite bleiben. Das gilt bei den Großen wie bei den Kleinen und gilt im großen wie im kleinen. So hat die pädagogische Theorie seit langem gelehrt; die Erfahrung hat das auf allen Gebieten bestätigt. Die politische Presse z. B., die noch nicht gar alt und doch jetzt gerade durch ihre außerordentliche Ausdehnung eine bedeutende Macht ist, hat bekanntlich erst dann rechtes Leben und einen Aufschwung gewinnen können, als in den Landtagen eine öffentliche Rednerbühne errichtet und das mündliche Wort in den Privatversammlungen frei gegeben wurde. Die landwirtschaftlichen Blätter, wie nötig sie dem Ackersmann waren, sind doch erst durch die Ausbreitung der landwirtschaftlichen Vereine und „Kasinos“ ein gesuchter Artikel geworden. Auf kirchlichem Boden gilt dasselbe Gesetz. Auch in Erziehungs- und Schulangelegenheiten muß erst das lebendige mündliche Wort die Herzen erwecken und die Köpfe ans Denken bringen: dann wird das geschriebene Wort gebahnte Wege finden und so gewiß von selbst herbeikommen, als die Luft herbeikommt, wo ein leerer Raum sich öffnet. Auf allen Gebieten gehören diese drei Dinge zusammen, wenn Einsicht und Interesse in gesunder Weise wachsen sollen: belehrende Vorträge mit freier Besprechung in kleineren Kreisen, — periodische Blätter, — und eine ordentliche Repräsentation mit freier Tribüne zur Mitwirkung bei der Gesetzgebung und Verwaltung. Immer aber müssen lehrhafte Vorträge und Diskussionen in kleineren Kreisen voraufgehen; wo dies nicht geschieht, da fehlt den beiden andern Mitteln die Grundlage: sie bleiben entweder im Rückstande oder sind jeden Augenblick in Gefahr auf verkehrte Wege zu geraten. Soll daher die Erziehung zu einer wirklichen Nationalsache werden, d. i. zu einem Anliegen, das von dem Kerne des Volkes mit Einsicht und Interesse getragen wird, so müssen auch hier mündliche Vorträge und Besprechungen in kleineren Zirkeln den Anfang

machen. In hiesiger Gegend ist derartiges von einzelnen Lehrern da und dort schon vorlängst versucht worden und nicht ohne Erfolg. Ein energisches, allseitiges und richtiges Anfassen der Sache läßt sich jedoch nicht eher hoffen, bis die Hauptorgane der Anregung in inneren Schulangelegenheiten, die Kreisschulinspektoren, mit gutem Beispiele voranschreiten und so die Wege weisen. Gewiß werden die Lehrer und Geistlichen stets die eigentliche Arbeit übernehmen müssen, denn zu den Schulgemeinden und Eltern steht der Kreisschulinspektor in keinem unmittelbaren Verhältnisse. Wohl aber sind die Schulvorstände seiner Pflege befohlen. Diese haben eine wichtige Stelle in der Schulverwaltung, und doch ist den nicht-geistlichen Mitgliedern derselben nirgend eine passende Gelegenheit geboten, um ein volleres Verständnis des Schul- und Erziehungswerkes zu gewinnen. Sie können zwar die Schule besuchen, dem Unterricht und den Prüfungen zusehen; allein ohne Kenntnis der Grundsätze und Motive, von denen die Schularbeit bestimmt wird, bringt dieses Zusehen so wenig Gewinn und Befriedigung, als das Betrachten einer komplizierten Maschine ohne Kenntnis der Mechanik. Wer der Schule einmal recht ins Angesicht und ins Herz geschaut hat, der muß sie lieb gewinnen; denn dieses Schauen ist zugleich ein Blick in eine hellere Zukunft, der allemal das Herz erhebt und zum Mithandanlegen antreibt. Die laufenden Obliegenheiten der Schulvorsteher sind dagegen fast nur äußerlicher Art und zum Teil — insonderheit in der Sorge für regelmäßigen Schulbesuch — sehr verdrießlicher Natur. In dieser Arbeit bekommen sie die Schule gleichsam nur von der Rückseite zu besehen; die idealere Seite des Schulwesens bleibt ihnen verdeckt und verborgen. Man muß sich in der That wundern, daß es noch so viele Männer in diesem Posten giebt, die trotz der vielen Verdrießlichkeiten und der geringen Aufmunterung von seiten der Schulobern, dennoch unverdrossen ihren Dienst thun. Wenn ja da und dort einer müde wird und abdankt, so ist daran weder etwas zu verwundern, noch übel zu nehmen.

Man kann es allerdings erleben, daß die Verteidiger der Schulbüreaukratie — wozu leider der Lehrerstand selbst ein ansehnliches Kontingent stellt — gelegentlich auf solche üble Erfahrungen, die sie an Schulvorstehern gemacht haben wollen, sich berufen und triumphierend fragen: ob denn zu hoffen sei, daß das Schulwesen in lebhafteren Schwung käme, wenn noch mehr „Stillstandsräder" in die Schulverwaltungsmaschine eingefügt würden. Darauf hat Referent vorab zu bemerken, daß er nicht imstande ist zu prüfen, wie es um die Wirksamkeit der Schulvorsteher in entfernteren Gegenden steht. Wenn das Schulvorstandsinstitut dort, wo man ihm die Mitwirkung bei der Lehrerwahl versagt, wenig bedeutet, so glaubt sich das leicht. Dagegen muß Referent auch bezeugen, daß ihm während seiner 20jährigen Amtserfahrung nicht wenige Männer in diesem Posten bekannt geworden sind, die an Eifer, Opferwilligkeit und Unverdrossenheit mit

vielen höheren Schulbeamten sich wohl messen konnten. Jene Klage über das „Nichtsthun" der Schulvorsteher hat häufig lediglich darin seinen Grund, daß die Schulbehörden, Schulvorstandspräsides und Lehrer nicht einmal das kleine bißchen Organisationsverstand haben, um zu wissen, daß man laufende Obliegenheiten, die kein Verhandeln erfordern, nicht einem Kollegium insgesamt übertragen darf, sondern jedem Mitgliede einzelne bestimmte Arbeiten zuweisen muß, die es selbständig zu besorgen hat, und für deren Besorgung es der Gesamtheit verantwortlich ist. Doch das nur nebenbei. Fassen wir jene Klage an der Wurzel. Was ist von einem Gärtner zu halten, der einen Baum pflanzt und dann ihn sich selbst überläßt und, wenn er nicht bald Früchte trägt, sofort zur Axt greift? Der gute Gärtner, von dem das Evangelium erzählt (Mark. 13), dachte und handelte anders. Wer sind die Lehrer, die stets in Bausch und Bogen über Stumpfheit und Faulheit der Schüler lamentieren? Die geschickten und fleißigen sind es nicht, denn sie wissen, daß sie eben die Aufgabe haben, die Schüler von jenen Übeln zu kurieren, und daß daher jede solche Klage eine Anklage wider sie selbst wäre. Gleichen aber jene Schulbüreaukraten, welche das Schulvorstandsinstitut ausrotten möchten, nicht auf ein Haar diesen ungeduldigen und faulen Gärtnern und Lehrern? Wo im ganzen deutschen Lande ist es je einer höheren oder niederen Schulbehörde eingefallen, daß das Schulvorstandsinstitut der Pflege bedürfte? Welcher Schulrat oder Schulinspektor, der diese „Stillstandsräder" anklagt, hat auch nur einen Finger gerührt, um sie zu beleben und von innen heraus in Bewegung zu bringen? Schon ein Kind wird müde und überdrüssig, wenn man es an eine Arbeit stellt, deren Zweck es nicht einsieht, — wie viel mehr ein Erwachsener! Woher sollen nun die Schulvorsteher Freudigkeit zu ihrem Dienst gewinnen und behalten, wenn man ihnen nicht zeigt, mit welchen höheren Zwecken alle diese kleinen Obliegenheiten zusammenhängen, — wenn sie über diese Ziele und die Wege dahin nicht mitdenken und mitsprechen lernen, — wenn man, wie in den meisten Gegenden geschieht, ihnen sogar eine Mitwirkung bei der Lehrerwahl verweigert? — Was hier über die Schulvorstände sich zu Gericht setzt, das ist derselbe büreaukratische Geist, der in der Kirche notgedrungen Presbyterien sich gefallen läßt, aber weder Organisationsverstand hat, um diese Organe zu leiten, noch eine Hand regen mag, um sie zu pflegen, — und dagegen die Klage in die Welt schreit: die Presbyterien seien „Stillstandsräder", oder hinderten gar den fleißigen geistlichen Arbeiter. Auf welcher Seite ist da in Wahrheit der Stillstand? Daß doch der Teufel alle Heuchelei holte, auch die büreaukratische und hierarchische, — dann wären wir sie glücklich los! Der Vorwurf wider die „nichts-thuenden" Schulvorstände und Presbyterien hat auf mich nie den beabsichtigten, sondern stets den entgegengesetzten Eindruck gemacht, nämlich die Überzeugung befestigt, daß mit dieser Büreaukratie, sei sie geistlich oder weltlich, radikal gebrochen werden muß.

weil sie weder befähigt, noch willens ist, gesunde Organe zur Mithilfe am Erziehungswerke heranbilden zu helfen.*)

Haben wir nun eingesehen, daß die Kreisschulinspektion für eine angemessene Anregung und Belehrung der Schulvorstände Sorge tragen soll, so wird das Wie nicht viel Kopfzerbrechen verursachen. Die Hauptsache ist bereits angedeutet. Der Schulinspektor lade nur jährlich ein paarmal die Schulvorsteher samt den Lehrern und Geistlichen zu einer Besprechung über Schulangelegenheiten ein. An Referenten für die zu behandelnden Fragen kann es bei der großen Zahl von Lehrern und Pastoren nicht fehlen. Nur muß darauf Bedacht genommen werden, daß die Referate weder rein äußerliche, noch rein professionelle Fragen behandeln, sondern möglichst solche, die einen Blick in die Grundsätze und Motive der Schuleinrichtungen wie der Schularbeit gewinnen lassen. Man versuche es nur eine Weile, und es wird sich zeigen, daß bei einem guten Teil der Schulvorsteher das Interesse an diesen Besprechungen nicht abnimmt, sondern stetig wächst. Ist man einmal in gutem Zuge, so gestatte man den Mitgliedern jeweilig auch den einen oder andern Nachbar einzuführen, damit die Anregung in weitere Kreise sich fortpflanze. — Hat der Kreisschulinspektor auf diese Weise seine Schulvorstandskonferenz zustande gebracht, so ist damit den Geistlichen und Lehrern für das, was sie in ihren engeren Kreisen in demselben Sinne zu thun haben, der Weg gewiesen und gebahnt. Auch sie müssen Besprechungen über Erziehungsanliegen einzurichten suchen. Ob dies besser nach Kirchengemeinden geschehe, oder aber in den einzelnen Schulgemeinden, mag dem lokalen Ermessen anheimgegeben bleiben. Man fange nur still und langsam an, setze sich nicht große Dinge vor, — aber man thue etwas. Lassen sich diese lokalen Erziehungsbesprechungen mit einem bereits bestehenden kirchlichen oder andern guten Vereine verbinden, — desto besser. Ob es Gegenden giebt, wo das Christenvolk insge-

*) Man wolle mir diese Äußerung nicht so auslegen, als ob ich ein Freund des wüsten Wahlwesens sei. Ohne Wahlen geht es allerdings nicht. Allein daß die chaotische Kopfzahlwählerei das beste und einzige Mittel sein soll, um rechte Arbeiter fürs Gemeinwohl zu gewinnen, und daß man mit dem Wählen alles für gethan hält, — das beweist nur zu sehr, daß unser Denken über Gemeinschaftsorganisation noch gänzlich in den Anfängen steckt. Von der Frage, wie gewählt werden soll, ist hier nicht zu reden, aber davon, was neben und nach den Wahlen zu thun sei. — Unsere rheinisch-westfälische Kirchenordnung, wiewohl sie weit über den nachgebornen Versuchen, die ihre Zeit verpaßt haben, steht, leidet unzweifelhaft an manchen Gebrechen; nichtsdestoweniger hat sie sich für das gesamte Volksleben als ein großes Gut bewährt, wie die religiösen Zustände in den Landschaften, wo sie eingelebt ist, deutlich bekunden. Aber wie viel bedeutender würden ihre Wirkungen sein, wenn die Geistlichkeit die Gemeindeorgane recht zu pflegen verstanden hätte! Es ist immer ein großer Schade, wenn die membra praecipua einer Gemeinschaft den Aufgaben der Verfassung nicht gewachsen sind, weil nun auch die andern Glieder nicht die volle Entwicklung erlangen. Freilich, wenn eine Gemeinschaft keine freie Verfassung besitzt, d. h. keine Verfassung, welche alle Kräfte zur Mitarbeit aufruft und heranzieht, — das ist kein Schade, sondern ein Unglück.

vielen höheren Schulbeamten sich wohl messen konnten. Jene Klage über das „Nichtsthun" der Schulvorsteher hat häufig lediglich darin seinen Grund, daß die Schulbehörden, Schulvorstandspräsides und Lehrer nicht einmal das kleine bißchen Organisationsverstand haben, um zu wissen, daß man laufende Obliegenheiten, die kein Verhandeln erfordern, nicht einem Kollegium insgesamt übertragen darf, sondern jedem Mitgliede einzelne bestimmte Arbeiten zuweisen muß, die es selbständig zu besorgen hat, und für deren Besorgung es der Gesamtheit verantwortlich ist. Doch das nur nebenbei. Fassen wir jene Klage an der Wurzel. Was ist von einem Gärtner zu halten, der einen Baum pflanzt und dann ihn sich selbst überläßt und, wenn er nicht bald Früchte trägt, sofort zur Axt greift? Der gute Gärtner, von dem das Evangelium erzählt (Mark. 13), dachte und handelte anders. Wer sind die Lehrer, die stets in Bausch und Bogen über Stumpfheit und Faulheit der Schüler lamentieren? Die geschickten und fleißigen sind es nicht, denn sie wissen, daß sie eben die Aufgabe haben, die Schüler von jenen Übeln zu kurieren, und daß daher jede solche Klage eine Anklage wider sie selbst wäre. Gleichen aber jene Schulbüreaukraten, welche das Schulvorstandsinstitut ausrotten möchten, nicht auf ein Haar diesen ungeduldigen und faulen Gärtnern und Lehrern? Wo im ganzen deutschen Lande ist es je einer höheren oder niederen Schulbehörde eingefallen, daß das Schulvorstandsinstitut der Pflege bedürfte? Welcher Schulrat oder Schulinspektor, der diese „Stillstandsräder" anklagt, hat auch nur einen Finger gerührt, um sie zu beleben und von innen heraus in Bewegung zu bringen? Schon ein Kind wird müde und überdrüssig, wenn man es an eine Arbeit stellt, deren Zweck es nicht einsieht, — wie viel mehr ein Erwachsener! Woher sollen nun die Schulvorsteher Freudigkeit zu ihrem Dienst gewinnen und behalten, wenn man ihnen nicht zeigt, mit welchen höheren Zwecken alle diese kleinen Obliegenheiten zusammenhängen, — wenn sie über diese Ziele und die Wege dahin nicht mitdenken und mitsprechen lernen, — wenn man, wie in den meisten Gegenden geschieht, ihnen sogar eine Mitwirkung bei der Lehrerwahl verweigert? — Was hier über die Schulvorstände sich zu Gericht setzt, das ist derselbe büreaukratische Geist, der in der Kirche notgedrungen Presbyterien sich gefallen läßt, aber weder Organisationsverstand hat, um diese Organe zu leiten, noch eine Hand regen mag, um sie zu pflegen, — und dagegen die Klage in die Welt schreit: die Presbyterien seien „Stillstandsräder", oder hinderten gar den fleißigen geistlichen Arbeiter. Auf welcher Seite ist da in Wahrheit der Stillstand? Daß doch der Teufel alle Heuchelei holte, auch die büreaukratische und hierarchische, — dann wären wir sie glücklich los! Der Vorwurf wider die „nichts-thuenden" Schulvorstände und Presbyterien hat auf mich nie den beabsichtigten, sondern stets den entgegengesetzten Eindruck gemacht, nämlich die Überzeugung befestigt, daß mit dieser Büreaukratie, sei sie geistlich oder weltlich, radikal gebrochen werden muß.

weil sie weder befähigt, noch willens ist, gesunde Organe zur Mithilfe am Erziehungswerke heranbilden zu helfen.*)

Haben wir nun eingesehen, daß die Kreisschulinspektion für eine angemessene Anregung und Belehrung der Schulvorstände Sorge tragen soll, so wird das Wie nicht viel Kopfzerbrechen verursachen. Die Hauptsache ist bereits angedeutet. Der Schulinspektor lade nur jährlich ein paarmal die Schulvorsteher samt den Lehrern und Geistlichen zu einer Besprechung über Schulangelegenheiten ein. An Referenten für die zu behandelnden Fragen kann es bei der großen Zahl von Lehrern und Pastoren nicht fehlen. Nur muß darauf Bedacht genommen werden, daß die Referate weder rein äußerliche, noch rein professionelle Fragen behandeln, sondern möglichst solche, die einen Blick in die Grundsätze und Motive der Schuleinrichtungen wie der Schularbeit gewinnen lassen. Man versuche es nur eine Weile, und es wird sich zeigen, daß bei einem guten Teil der Schulvorsteher das Interesse an diesen Besprechungen nicht abnimmt, sondern stetig wächst. Ist man einmal in gutem Zuge, so gestatte man den Mitgliedern jeweilig auch den einen oder andern Nachbar einzuführen, damit die Anregung in weitere Kreise sich fortpflanze. — Hat der Kreisschulinspektor auf diese Weise seine Schulvorstandskonferenz zustande gebracht, so ist damit den Geistlichen und Lehrern für das, was sie in ihren engeren Kreisen in demselben Sinne zu thun haben, der Weg gewiesen und gebahnt. Auch sie müssen Besprechungen über Erziehungsanliegen einzurichten suchen. Ob dies besser nach Kirchengemeinden geschehe, oder aber in den einzelnen Schulgemeinden, mag dem lokalen Ermessen anheimgegeben bleiben. Man fange nur still und langsam an, setze sich nicht große Dinge vor, — aber man thue etwas. Lassen sich diese lokalen Erziehungsbesprechungen mit einem bereits bestehenden kirchlichen oder andern guten Vereine verbinden, — desto besser. Ob es Gegenden giebt, wo das Christenvolk insge-

*) Man wolle mir diese Äußerung nicht so auslegen, als ob ich ein Freund des wüsten Wahlwesens sei. Ohne Wahlen geht es allerdings nicht. Allein daß die chaotische Kopfzahlwählerei das beste und einzige Mittel sein soll, um rechte Arbeiter fürs Gemeinwohl zu gewinnen, und daß man mit dem Wählen alles für gethan hält, — das beweist nur zu sehr, daß unser Denken über Gemeinschaftsorganisation noch gänzlich in den Anfängen steckt. Von der Frage, wie gewählt werden soll, ist hier nicht zu reden, aber davon, was neben und nach den Wahlen zu thun sei. — Unsere rheinisch-westfälische Kirchenordnung, wiewohl sie weit über den nachgebornen Versuchen, die ihre Zeit verpaßt haben, steht, leidet unzweifelhaft an manchen Gebrechen; nichtsdestoweniger hat sie sich für das gesamte Volksleben als ein großes Gut bewährt, wie die religiösen Zustände in den Landschaften, wo sie eingelebt ist, deutlich bekunden. Aber wie viel bedeutender würden ihre Wirkungen sein, wenn die Geistlichkeit die Gemeindeorgane recht zu pflegen verstanden hätte! Es ist immer ein großer Schade, wenn die membra praecipua einer Gemeinschaft den Aufgaben der Verfassung nicht gewachsen sind, weil nun auch die andern Glieder nicht die volle Entwicklung erlangen. Freilich, wenn eine Gemeinschaft keine freie Verfassung besitzt, d. h. keine Verfassung, welche alle Kräfte zur Mitarbeit aufruft und heranzieht, — das ist kein Schade, sondern ein Unglück.

samt noch zu stumpf ist, um mit ihm in dieser Weise die Erziehung seiner Kinder beraten zu können, weiß Referent nicht; in seiner persönlichen Erfahrung sind ihm derartige verwahrloste Zustände noch nicht vorgekommen. Sollte es ja solche geben, so würde man doch fragen müssen, für welche Zwecke und Dienste denn die dortigen Geistlichen und Lehrer bisher unterhalten worden sind. Sind die sozialen Verhältnisse daran schuld, — wofür steht denn geschrieben: „der geistlich Gesinnte soll alles richten?“ — Der Verfasser ist nicht wenig stolz darauf, einer Landschaft anzugehören, wo alles das, was vorhin empfohlen wurde, sofort begonnen werden könnte, wenn die rechten leitenden Hände sich fänden, — wobei namentlich das noch besonders merkenswert sein dürfte, daß gerade die geringeren Stände nicht am wenigsten Teilnahme zeigen würden. Das beste Teil dieses Vorzuges verdanken wir wohl der freien Kirchenverfassung, die hier schon von der Reformationszeit an in Übung war. Wenn eine Klage erhoben werden sollte, so könnte es eigentlich nur die sein, daß es in den engeren und weiteren Kreisen an den rechten Köpfen und Händen zur Leitung fehlt. — Vor ein paar Jahren kam der rüstige Superintendent der Elberfelder Kreissynode, — der Städte Barmen, Elberfeld und der umliegenden Landgemeinden — auf den glücklichen Einfall, die Schulvorsteher, Presbyter, Lehrer und Pastoren zu einer solchen Konferenz, wie sie vorhin vorgeschlagen wurde, zusammenzurufen. In diesem Umfange war das auch hier zu Lande ein Erstlingsversuch; allein es zeigte sich eine so rege Teilnahme, daß der große Saal nicht einen einzigen Mann mehr fassen konnte. Einen ganzen Tag lang wurde verhandelt, — von morgens 10 bis abends 7 Uhr. Die Referenten waren Lehrer und Geistliche. Die Besprechung ließ kaum etwas zu wünschen übrig; sie war nicht weniger lebhaft, als eingehend und würdig. Ich glaube nicht, daß ein einziger der Anwesenden die Versammlung unbefriedigt verlassen hat; und doch waren Männer darunter, die bereits in viel höher gelegenen Versammlungen — in Handelskammern, Provinzialsynoden, Kirchentagen und sogar im Landtage — gesessen und mit verhandelt hatten. Lange nachher noch hatte ich Gelegenheit, die Äußerung zu hören — und zwar auch von Personen der letztgenannten Reihe, daß sie sich nicht erinnerten, je einer Versammlung beigewohnt zu haben, die ihnen mehr Interesse und Befriedigung geboten hätte. Seitdem hat diese Zusammenkunft nicht wieder stattgefunden. Es mag das sein Gutes haben, da in diesem Falle in der That der Kreis zu groß gegriffen war, als daß sich die Sache in diesem Umfange durchführen ließ. Der kirchliche Synodalkreis ist nicht das Terrain für diese Schulvorstandskonferenzen, sondern der Schulinspektionsbezirk; und die Schulinspektoren sind es, welche das Werk in die Hände nehmen müssen. Diesen ist aber der glückliche Einfall noch nicht gekommen. (Soweit aus den „3 Grundgebrechen“.)

Gehen wir jetzt auf die dreierlei obengenannten Versammlungen *innerhalb* des Kreisschulinspektionsbezirks etwas näher ein.

Wir beginnen mit der dritten, der Versammlung der Schuldeputationen eines Inspektionsbezirks. Selbstverständlich werden zu derselben auch die Lehrer dieses Bezirks eingeladen. Ob es rätlich ist, sämtliche Lehrer zuzulassen oder nur die Hauptlehrer und älteren Klassenlehrer, soll hier nicht entschieden werden. Es mag dies der Kreisschulinspektor nach Rücksprache mit den Lehrern bestimmen. Außerdem haben auch die Schulvorsteher freien Zutritt.

Was soll denn hier zur Sprache kommen?

Da die Versammlung eine freie sein soll, so sind zunächst amtliche Sachen ausgeschlossen. Alle Verhandlungen haben den Zweck, den anwesenden Teilnehmern, welche nicht dem Lehrerstande angehören, den Blick in das Innerste des Schullebens zu erschließen. Ausgeschlossen sind ferner alle rein technischen Fragen, welche lediglich bei einem Fachmann volles Interesse entfachen können.

Es müssen also solche Fragen der Erziehung zur Verhandlung kommen, die jeden Hausvater interessieren, und die ihm durch seinen hausväterlichen Beruf vor die Füße gelegt werden. Ganz geeignet sind auch Vorträge aus der Geschichte der Pädagogik und des Schulwesens, etwa gut zugeschnittene Biographieen oder Auszüge aus der Lebensbeschreibung hervorragender Männer früherer Zeit, wie sie über das Schulleben ihrer Gegenwart berichtet haben. Solche Bilder zeigen auch dem Laien, in welch hohem Maße das Schulwesen heutzutage höher steht als früher. Sie lassen ferner erkennen, welche Bemühungen notwendig waren, um die Pädagogik auf die heutige Stufe ihrer Ausbildung zu heben und welchen Männern wir diesen Fortschritt verdanken. So wird es an reichem Stoff für die Vorträge und die sich anschließenden Besprechungen nicht fehlen. Je und dann kann auch über eine wichtige Schulverfassungsfrage verhandelt werden, über die im größeren Publikum das volle Verständnis fehlt, z. B. über den Wert kleiner Schulsysteme im Verhältnis zu größeren, ferner über die Frage der Mittelschulen, ob dieselben mit der Volksschule vereinigt oder von ihr getrennt sein sollen, weiter über die rechte Weise der Fortbildung, über Schulbibliotheken u. s. w. Zu diesen Vorträgen sind selbstverständlich in erster Linie die Lehrer verpflichtet, doch werden auch sicherlich manche Geistliche sich bereit finden lassen, zuweilen einzutreten. Von großer Wichtigkeit ist es, daß die Kreisschulinspektoren geeignete Personen zu den Vorträgen heranholen, die besonnen und ruhig nur die Sache im Auge behalten. Die Phrasenmacher und Maulhelden haben allezeit der Schule und dem Lehrerstande mehr geschadet, als es von Gegnern je geschehen könnte.

Was im vorstehenden über die Versammlungen innerhalb des Kreisschulinspektionsbezirks gesagt wurde, kann auch für die Schulvorstandsversammlungen gelten.

Es ist jetzt noch von den Versammlungen der Eltern, den sogenannten Elternabenden zu reden. Jedem wird es einleuchtend sein, daß diese die allerwichtigsten sind.

Die Elternabende erstreben eine möglichst enge Verbindung von Schule und Haus zum Zweck der Verständigung und gegenseitigen Unterstützung in allen Erziehungsfragen. Wo diese Übereinstimmung fehlt, da reißt der eine Faktor nieder, was der andere mit Mühe aufzubauen sich bestrebt. Das Gelingen der ganzen Erziehungsthätigkeit ist darum von dem gegenseitigen Sichverstehen und Sichhelfen abhängig. Dieses herbeizuführen und zu fördern, soll Aufgabe der Elternabende sein. Zu denselben sind sämtliche Eltern der Schüler einzuladen, während die Leitung in den Händen des Lehrers liegt.

Was soll nun hier verhandelt werden?

Aus dem oben angegebenen Zweck geht hervor, daß es sich in erster Reihe nur um solche Fragen handeln kann, in denen Haus und Schule zum Zwecke der Kindererziehung notwendig einig sein müssen. Dahin gehören also die Fragen nach dem Erziehungsziel, den Erziehungsmitteln und dem Erziehungsobjekt, bei deren Verhandlung selbstverständlich alles vermieden werden muß, was nur dem Fachmann Interesse gewährt. Ausführungen rein technischen Inhalts würden nur dazu dienen, das Interesse des Laien zu ertöten. Dagegen wird es hin und wieder statthaft sein, auch Fragen aus der Schulverfassung und Schuleinrichtung in die Verhandlungen hineinzuziehen, soweit es sich darum handeln soll, den Eltern einen Einblick in diese Materien zu vermitteln. In erster Linie werden aber immer diejenigen Aufgaben stehen müssen, die geeignet sind, ein unmittelbares Interesse bei den Eltern zu finden, also die reinen Erziehungsfragen.

Die hier und da geäußerte Befürchtung, als könnte durch Heranziehung unliebsamer Vorfälle aus dem Schulleben seitens einzelner Eltern die ruhige Entwickelung und der Nutzen der Elternabende in Frage gestellt werden, ist nicht begründet. Es versteht sich von selbst, daß alle Fragen delikater Natur nicht vor der ganzen Versammlung verhandelt werden können, sondern von vornherein dahin verwiesen werden müssen, wohin sie gehören, in den Meinungsaustausch zwischen dem Lehrer und den interessierten Eltern. Ebenso wenig steht zu befürchten, daß dem Leiter der Versammlungen etwa von sozialistischer oder freireligiöser Seite Unannehmlichkeiten bereitet werden könnten. Abgesehen davon, daß die meisten dieser Leute, wenn sie auch selbst mit Gott und der Welt zerfallen sind, doch ihre Kinder gern vor diesem das Leben verbitternden Zwiespalt bewahrt sehen möchten, ist darauf hinzuweisen, daß die Schule es nicht mit Problemen zu thun hat, an denen Gelehrte und Ungelehrte sich noch lange den Kopf zerbrechen werden, sondern nur mit dem Gegebenen, und daß darum diese Verhandlungen sich auch nur auf dem Boden des Thatsächlichen bewegen dürfen.

Bei dem sehr entwickelten Vereinsleben in manchen Gegenden wird es ratsam sein, nicht mehr als 2 bis 3 Elternabende innerhalb eines Jahres abzuhalten. Der Leiter wird mit den Teilnehmern überlegen und nach den örtlichen Verhältnissen sich richten müssen.

Hauptsache ist, daß überhaupt etwas geschieht. Ist die Sache einmal im Gange, so wird es rätlich sein, eine kleine Zahl herauszuwählen und zu einer engeren Vereinigung zusammenzuschließen, etwa unter dem Namen eines Lesevereins. Dieser könnte dann häufiger zusammenkommen, etwa ein- bis zweimal monatlich. Er soll innerhalb der Schulgemeinde dem Lehrer für seine Bestrebungen den Rücken stärken, gleichsam ein Schulgemeindlein in der Schulgemeinde sein.

Sowohl im Bergischen, als auch anderswo sind solche Elternabende hier und da eingerichtet worden und haben immer zur Herbeiführung einer Vertrauensstellung von Haus und Schule zu einander segensreich gewirkt; es hat sich aber auch immer gezeigt, daß von seiten der Veranstalter große Vorsicht und Umsicht nötig ist, um das naturgemäß überall vorhandene Interesse der Eltern an den Verhandlungen wachzuhalten und womöglich zu steigern. Wo das gelingt, wird es an reichem Segen für das gemeinsame Erziehungswerk von Haus und Schule nicht fehlen.

Es bleibt nun noch übrig, von dem zweiten Wege der freithätigen Veranstaltungen, der Belehrung durch die Presse, einiges zu sagen.

In der oben zitierten allgemeinen Betrachtung wurde schon gesagt, daß das mündliche Wort der Belehrung durch die Schrift den Boden bereiten müsse. Diese letztere setzt also voraus, daß die vorhin erwähnten drei Versammlungen bereits in Übung sind. Erst dann ist sie imstande, ihrer Aufgabe, das Interesse am Schulwesen zu stärken, gerecht zu werden.

Da beide Wege, das mündliche Wort und die Benutzung der Presse, dasselbe Ziel erstreben, nämlich Weckung und Förderung des Interesses am Schulwesen, so folgt daraus, daß auch die Presse diejenigen Fragen zu behandeln hat, welche jenen drei Versammlungen zugewiesen sind, also alle Erziehungsfragen, welche allgemeines Interesse beanspruchen können, sowie diejenigen Fragen aus der Schulgeschichte, der Schulverfassung und Schuleinrichtung, über die bei den Schulinteressenten eine Aufklärung wünschenswert erscheint. Es versteht sich von selbst, daß auch hier jede wissenschaftliche Form sorgfältig vermieden werden muß. Je populärer die betreffenden Artikel gehalten sind, desto wirksamer sind sie. Die vereinzelten Versuche, die man hier und da gemacht hat, und die zum Teil bald wieder eingestellt werden mußten, krankten zumeist daran, daß sie den rechten Ton nicht zu finden wußten. Die Lehrer können in dieser Beziehung noch vieles lernen. Man beachte nur die Erfolge, welche die popularisierende Darstellungsweise auf vielen anderen Gebieten errungen hat, z. B. in der Gesundheitslehre, der Landwirtschaft u. s. w. An geeigneten tüchtigen Kräften fehlt es im Lehrerstande gewiß nicht. Wenn nur endlich einmal ein frisches Feuer der Begeisterung die Herzen erfassen und die Köpfe und Hände zur Arbeit bringen wollte! Der Erfolg würde um soviel Mal höher sein, als die Kindererziehung über

der Rindvieh- und Pferdezucht steht, als die Pflege der unsterblichen Seele mehr gilt als die Leibespflege.

Merksätze.

1. Soll dem Erziehungswesen ein lebendiges Interesse entgegengebracht werden, so muß die Selbstverwaltung auf dem Schulgebiet eingeführt werden und zwar in den fünf oben genannten Instanzen nebst den mitberatenden Kollegien.

2. Zur Weckung und Pflege des Interesses sind ferner noch besondere Veranstaltungen notwendig und zwar auf dem Wege der mündlichen Belehrung und dem der Schrift.

3. Das mündliche Wort muß an drei Stellen zu seinem Recht kommen und zwar erstens in den sogenannten Elternabenden, d. h. den Versammlungen der Väter und Mütter einer Schulgemeinde, zweitens in der Versammlung der Schulvorstände einer Kommune und drittens in der Versammlung der kommunalen Schuldeputationen innerhalb eines Kreisschulinspektionsbezirks.

4. Das mündliche Wort muß, um das geweckte Interesse noch mehr zu kräftigen, durch eine dem Inhalt nach zweckentsprechende und in gemeinverständlicher Form gehaltene Presse unterstützt werden.

Nachwort zur ganzen Schrift.

Über zwei Fragepunkte muß hier noch etwas gesagt werden, da dieselben sich auf den Gesamtinhalt des Buches beziehen und darum erst dann an die Reihe kommen konnten, wenn der ganze Inhalt dem Leser bekannt ist: Es sind die beiden Fragen:

1. Wie müßte in der praktischen Ausführung der vorgeschlagenen Schulverwaltungsreform vorgegangen werden, falls einmal die günstige Zeit dafür gekommen, d. i. wenn bei den Gesetzgebern der gute Wille dazu vorhanden wäre?
2. Welches war die neue Aufgabe, welche der Verfasser bei dieser seiner vierten Arbeit über die Schulverfassung sich vorgesetzt hatte?

Der Leser wird bald finden, falls er es nicht schon von vorn herein merkt, daß es in der That zwei Fragepunkte gewichtiger Art sind.

1. Zur praktischen Ausführung.

Nach dem Voraufgegangenen werden hier wenige Worte genügen.

Sollen alle Einrichtungen von unten bis oben zu gleicher Zeit ins Leben gerufen werden, oder empfiehlt es sich, schrittweise, „stücklich", vorzugehen?

Ersteres widerrät sich aus vielen Gründen, wie jeder Verständige sich selbst sagen wird. Auf jeden Fall wäre dann die Arbeit des Gesetzgebers so groß, daß gewiß wiederum Jahrzehnte vergehen würden, bevor irgend etwas zustande käme. Über einzelne Stücke könnte man sich dagegen leichter verständigen, und dann wäre wenigstens ein Anfang gemacht.

Wo aber anfangen? oben oder unten?

Bei allen sozialen Verbesserungen freiheitlicher Art gilt dasselbe, was beim Lernen gilt: es muß mit dem Leichteren, dem Elementaren, angefangen werden, — hier also mit der Herstellung der untersten, der Schulgemeinde-Instanz. Zudem ist, wie nachgewiesen, die Schulgemeinde das Fundament des ganzen Selbstverwaltungsbaues und muß auch um deswillen den übrigen Instanzen voraufgehen. An der Organisation der Schulgemeinde darf dann aber nichts zurückgehalten, nichts gekürzt werden; vor allem darf kein Schulvorstand ohne eine hinter ihm stehende größere Repräsentation sein. Eine unvollständige Organisation würde eine Verstümmelung bedeuten. Es steht übrigens nichts im Wege, wenn man mit der Herstellung der Schulgemeinde

gleichzeitig auch die Kommunal- und Kreis-Instanz der Schulverwaltung regeln will. Bedenkt man, daß die drei untern Instanzen räumlich nahe zusammen liegen, daß sie sämtlich es nur mit laufenden Verwaltungsaufgaben zu thun haben, so muß man sogar sagen, daß es sich geradezu empfiehlt, dieselben gleichzeitig zu regeln. Dazu kommt noch, daß zur Neuregelung dieser drei untern Instanzen keine neuen Geldmittel erforderlich sind.

Die Frage nach dem richtigen Anfange des Reformierens hat aber nicht nur die verschiedenen Instanzen ins Auge zu fassen, sondern auch die landschaftlich verschiedenen Verhältnisse, namentlich des Ostens und Westens. Von manchen besorglichen Gemütern wird ja sicherlich wieder das Bedenken erhoben werden, ob denn die Bevölkerung überall für die Selbstverwaltung reif sei. Dabei pflegt man dann gewöhnlich auf die ländlichen Bezirke der sechs östlichen Provinzen hinzuweisen. Darauf kann meinerseits vorab nur wiederholt werden, was S. 74 schon gesagt worden ist: Nicht das ist in meinen Augen die Hauptfrage, ob das „Volk" für die Selbstverwaltung reif sei, sondern dies, ob die beteiligten Amtspersonen es sind — die Verwaltungsbeamten, die Lehrer und die Geistlichen. Besitzen diese die dafür erforderlichen Eigenschaften, namentlich die S. 74 genannten moralischen, dann braucht man sich hinsichtlich der Schulinteressenten aus den andern Ständen keine Sorgen zu machen. Ob jene Amtspersonen wirklich die erforderliche Reife haben oder nicht, geben sie selber unwillkürlich dadurch kund, ob sie das Selbstverwaltungssystem wünschen oder nicht. Dieses Kennzeichen, weil unbewußt zutage tretend, wird niemals trügen. — Doch lassen wir meine persönliche Ansicht über Reife und Nichtreife beiseite.

Gesetzt denn, an den maßgebenden Stellen gelte es für ausgemacht, daß in einigen Provinzen die ländliche Bevölkerung im allgemeinen für das Selbstverwaltungssystem noch nicht genügend befähigt sei. Glaubt man dann, daß in diesen Gegenden die hergebrachte vormundschaftliche Schulverwaltungsform bleiben müsse, so gönne man doch den übrigen Provinzen oder Landesteilen, wo bei der Bevölkerung und den Amtspersonen die nötige Befähigung vorausgesetzt werden kann, diejenige Verwaltungsform, welche dieser Befähigung entspricht. Denn warum sollte diesen Gegenden, die der Bevormundung entwachsen sind, ohne Grund und Recht das Selbstverwaltungssystem vorenthalten werden, — warum sollten sie dafür gestraft werden, daß andere Gegenden in ihrer Entwicklung zurückgeblieben sind? — Diese Angelegenheit würde sich auch ohne Schwierigkeit für beiderlei Bedürfnisse ordnen lassen. Das Schulgesetz braucht nur in dem Kapitel von der Schulverwaltung zwei Verwaltungsformen aufzustellen — einerseits die hergebrachte bureaukratische Form und andrerseits das echte Selbstverwaltungssystem — und dann kann es den einzelnen Provinzen oder Landschaften überlassen werden, durch ihre Provinziallandtage (nach Anhörung der Kreisvertretung) sich für eine der beiden Formen

zu entscheiden. Wie ich annehme, würden die Rheinprovinz, Westfalen, Hannover, Schleswig-Holstein und wahrscheinlich auch Hessen-Nassau, sich ohne langes Besinnen für das Selbstverwaltungssystem entscheiden, in den übrigen Provinzen vermutlich wenigstens eine Anzahl Städte. Der Einwand, daß aus dieser Verschiedenheit in der Schulverwaltung Unzuträglichkeiten für die Schulbehörden entstehen würden, ist nichtig. Auf dem Gebiete der bürgerlichen Verwaltung (in der Provinzial-, Kreis- und Kommunalverfassung) haben von jeher (namentlich bis zum Gesetz vom 30. Juli 1883 über die Allgemeine Landesverwaltung) mancherlei Unterschiede bestanden und zwar nicht nur in der Kommunalinstanz zwischen Stadt und Land, sondern auch unter den Landgemeinden, selbst in der Kreis- und Provinzialverfassung. Völlige Uniformität ist auch jetzt nicht hergestellt worden. Auch die Verfassung der evangelischen Kirche in den verschiedenen Provinzen ist nicht durchaus gleichförmig. Warum soll nun in der Schulverwaltung Uniformität nötig sein? Überdies handelt es sich vorab im Schulgesetze nur um das Kapitel von der Verwaltungsform; die vier übrigen Teile des Schulgesetzes (Unterrichtsordnung, Schuleinrichtung, Unterhaltung der Schulen, Dotation der Lehrer) bleiben dabei unberührt. Die provinzweise Neuregelung der Schulverhältnisse ist schon einmal versucht worden. In der Mitte der vierziger Jahre schlug das Ministerium Eichhorn diesen Weg ein. Mit der Provinz Preußen wurde der Anfang gemacht; dort kam auch eine neue Schulordnung zustande. Das Schulgesetz für die Rheinprovinz war ebenfalls so weit fertig, um dem Provinziallandtag vorgelegt zu werden. Da trat das Jahr 1848 mit seinen Umwälzungen dazwischen. Seitdem hieß die Losung: ein allgemeines Schulgesetz für den ganzen Staat. Dieses Problem ist aber heute noch ein ungelöstes. Wäre man statt dessen auf jenem ersten Wege geblieben und nach Provinzen vorgegangen, so würden wahrscheinlich jetzt alle Provinzen mit einer angemessenen Schulverwaltungsordnung versehen sein. Die Neuregelung dieser Verhältnisse nach Provinzen oder sogar nach Regierungsbezirken ist also nicht nur der zweckmäßigste Weg, weil nur auf ihm die Schulordnung den landschaftlichen Eigentümlichkeiten und Bedürfnissen möglichst gut angepaßt werden kann, sondern dieser zweckmäßigste Weg wird sich obendrein als der kürzeste erweisen.

Anhang.

Magers Entwicklung der Fakultäten.

Die oben in Kap. VII versuchte Erörterung über den unentbehrlichen Ausbau der pädagogischen Wissenschaft nahm wiederholt auf Arbeiten des verewigten Dr. Mager Rücksicht. Es wird sich empfehlen, aus diesen Arbeiten wenigstens die Tabellen mitzuteilen, in denen er ein Bild des vielgestaltigen Wissens giebt, das in den Fakultäten der Universität zum Ausdruck kommt, bezw. zum Ausdruck kommen sollte.

Erwacht auf einer gewissen Stufe des Bewußtseins in dem Menschen das Bedürfnis, das viele Einzelne des schon erreichten Wissens in Gruppen und Klassen zu vereinigen und so in einen gewissen inneren Zusammenhang zu bringen, so ist es doch auch natürlich, daß die Versuche, dieses Bedürfnis zu befriedigen, sehr verschieden ausfallen können. Es kommt besonders auf die Gesichtspunkte an, die der einzelne bei diesem Geschäfte verfolgt. Magers Gesichtspunkt war durch sein Interesse für Pädagogik hauptsächlich bestimmt, kein Wunder daher, daß seine Zusammenstellung gerade für uns bedeutungsvoll und fruchtbar ist. Wer das Schriftchen „Gesellschaftskunde“ und das dazu gehörige „Repetitorium“ kennt, wird die Magersche Tabelle ohne besondere Schwierigkeit verstehen.

Die Fakultäten.

A. Naturwissenschaften:

I. Fak. der reinen (theoret.) Naturwissenschaften.

Angewandte (praktische) Naturwissenschaften:

- II. Fak. der Medizin.
- III. Fak. der Erwerbswissenschaften.
- IV. Fak. der Kriegswissensch.

B. Geisteswissenschaften:

V. Fak. der reinen (theoret.) Geisteswissenschaften.

Angewandte (prakt.) Geisteswissenschaften:

- VI. Fak. der Pädagogik.
- VII. Fak. der Theologie.
- VIII. Fak. der Gesellschafts- (Rechts- u. Staats-)wissensch.

C. Allgemeine Wissenschaften:

IX. Fak. der Wissenschaftslehre (oder: der Ideologie, der sog. Philosophie).*)

---

*) Man könnte die 9 Fakultäten auch etwas anders gruppieren:
Erste Gruppe: Die reinen (theoretischen) Wissenschaften:
1. Die Fak. der reinen Naturwissenschaften (I.),
2. Die Fak. der reinen Geisteswissenschaften (V.),
3. Die Fak. der Wissenschaftslehre (sog. Philosophie) (IX).

Genauere Übersicht,

um bei einigen Fakultäten die nötigen Veränderungen kenntlich zu machen.

Erste Gruppe: Naturwissenschaften.

I. Fak. der reinen (theoret.) Naturwissenschaften:
- a) formale: Mathematik (Arithmetik und Geometrie).
- b) abstrakte: Physik und Chemie.
- c) konkrete:
  1. Astronomie (oder Kosmologie);
  2. Erdkunde (Geologie und natürl. Geographie);
  3. Morphologie (sog. Naturgeschichte u. Physiologie).

Die angewandten (prakt.) Naturwissenschaften:
- II. Fak. der Medicin.
- III. Fak. der Erwerbswissenschaften (sog. polytechn. Hochschule).
- IV. Fak. der Kriegswissenschaft (sog. Kriegsschule).

Zweite Gruppe: Geisteswissenschaften.

V. Fak. der reinen (theoret.) Geisteswissenschaften:
- a) formale: 1. Ethik, 2. Ästhetik.
- b) abstrakte: Psychologie.
- c) konkrete:
  1. Anthropologie;
  2. menschliche (sog. politische) Geographie;
  3. Ethnologie;
  4. Sprachwissenschaft (Linguistik oder Philologie).
  5. allgem. Kulturgeschichte, Archäologie u. Statistik.

Die angewandten (prakt.) Geisteswissenschaften:
- VI. Fak. der Pädagogik:
  - a) die Hilfswissenschaften:
    1. pädagogische Psychologie,
    2. Ethik (in ihrer näheren Bezieh. zur Pädag.).
  - b) die Erziehungswissenschaft:
    1. allgem. (theoret.) Pädagogik (Regierung, Unterricht und Erziehung);
    2. prakt. Pädagogik (Regierung, Unterricht und Erziehung);
    3. Geschichte der Erziehung.
- VII. Fak. der Theologie.
- VIII. Fak. der Gesellschafts- (Rechts- u. Staats-)wissenschaften.

Zweite Gruppe: Die angewandten Wissenschaften:
A. Die angewandten Naturwissenschaften:
4. Die Fak. der Medizin (II.),
5. Die Fak. der Erwerbswissenschaften (III.),
6. Die Fak. der Kriegswissenschaft (IV.).

Dritte Gruppe: Allgemeine Wissenschaften.

IX. Fak. der Wissenschaftslehre (oder Ideologie, oder sog. Philosophie).

a) formale Spekulation:
1. Logik.
2. Dialektik — und anderes, was zur formalen Seite der Erkenntnistheorie gehört, z. B. die Kunstlehre der Empirik, der histor. Kritik, Hermeneutik u. s. w.
3. wissenschaftliche Architektonik.

b) abstrakte Spekulation:
1. Metaphysik (oder sog. theoret. Philosophie, auch Ontologie genannt).
2. Anwendung der Metaphysik:
α) auf die Naturkunde,
β) auf die Psychologie,
γ) auf die Theologie.
(Diese drei Anwendungen der Metaphysik — Naturphilosophie, Geistesphilosophie, Religionsphilosophie — sind eigentlich Teile der betreffenden drei Spezialwissenschaften und gehören daher dorthin.)

c) konkrete Spekulation: (Dieselbe sucht die einzelnen Strahlen des in den acht vorhergehenden Fakultäten prismatisch gespaltenen Lichtes zu vereinigen — 1. im Blick auf die Wissenschaften, 2. im Blick auf das menschliche Leben.)
1. Philosophie der Wissenschaften (der wahre Begriff der sog. Encyklopädie);
2. sogen. Philosophie der Geschichte. (Vergl. Herder, Buckle u. s. w.)

Die vorstehende Tabelle, die überall den Scharfsinn Magers bekundet, verdiente eine ausführlichere Besprechung, als ihr hier gewidmet werden kann.

Aus unseren früheren Auszügen brauchen wir kaum zu wiederholen, daß Mager nur den Staat für befähigt, aber auch verpflichtet hielt, den Universitäten die Mittel zu gewähren, welche die würdige Besetzung so vieler Fakultäten und Professuren ermöglichen. Seit er das aussprach, sind fast 50 Jahre vergangen, und Deutschland ist in

---

B. Die angewandten Geisteswissenschaften:
7. Fak. der Pädagogik (VI.),
8. Fak. der Theologie (VII.),
9. Fak. der Gesellschaftswissenschaften (VIII.).

dieser Zeit wohlhabender geworden. Aber der Staat muß nach unserer Schulgeschichte auch jetzt noch ebensogut wie damals die Initiative ergreifen, wenn von Universitätsausstattung die Rede ist.

Ebenso werden wir die Hauptforderung Magers, die auf eine zureichende Ausstattung der Pädagogik an allen Universitäten Deutschlands hinausläuft, auch heute noch für dringlich erklären, ja für dringlicher als je. Denn fast alle anderen Fächer sind viel reichlicher und spezieller mit Lehrkräften bedacht, als früher. Man hat hier und da wohl Stimmen gehört, die von der fortgehenden Teilung der großen Wissensfächer in kleine Teilchen warnten, aber man hat thatsächlich nicht darauf gehört. Noch neuerdings ist ein Gelehrter bloß für „Gärungsphysiologie" angestellt worden.*) Und wie es auch damit sein mag, auf dem Gebiete der **Pädagogik** ist fast alles noch wüstes Gelände: da braucht man, auch wenn **drei** Professoren dieser Wissenschaft ihre ganze Kraft widmen, noch keine Zersplitterung zu befürchten. Und jeder von den dreien würde der Menschheit wohl noch etwas Wichtigeres zu sagen haben, als der Gärungsphysiologe, obwohl wir auch diesen für sehr nützlich halten.

Oder wäre vielleicht ohne die Universitäten und ihre Professoren der Pädagogik die Entwickelung dieser in die Ecke gestellten Wissenschaft in aller Stille befriedigend vor sich gegangen? Es wäre ja denkbar, daß in dem reichen England, wo die spezifischen Professoren viel weniger für die Wissenschaft bedeuten, als bei uns, oder in Amerika, wo die Universitäten viel mehr Mittel haben und Volkssache sind, die Pädagogik eine Entwickelung als Wissenschaft erlebt hätte, die wir uns nur anzueignen brauchten. Leider suchen wir allenthalben vergeblich nach dieser freigewachsenen pädagogischen Wissenschaft.**)

Daß aber der Stand der pädagogischen Wissenschaft überall höchst mangelhaft ist, leugnet kein Kundiger, und es ist nicht so sehr verwunderlich, daß die bayrische Kommission es nicht wagte, eine Geschichte der **pädagogischen Wissenschaft** in Deutschland zu unternehmen, denn sie ist doch etwas anderes, als eine Geschichte des deutschen Schulwesens. **Solcher** Bücher und ähnlicher praktischer Bücher über Pädagogik haben wir viele. In einem derselben finden wir auch die Befürchtung, daß der zunehmende Gebrauch der Stahlfedern den Charakter der Deutschen verderben werde. Und wenn man sich von Hörern pädagogischer Vorlesungen auf preußischen Universitäten erzählen läßt, so entschließt man sich leicht, über diese Leistungen zu schweigen.

Es ist eine Pflicht der Billigkeit, zu gunsten der Pädagogik auf

*) Ein englischer Gelehrter hat sich sogar auf seinem Totenbette dahin erklärt, daß er in seiner philologischen Forschung es bedaure, nicht sein ganzes Leben dem **Kasus des Dativs** im Griechischen ausschließlich gewidmet zu haben.

**) Nebenbei gesagt, ist der Umstand, daß die Pädagogik in England und Amerika um nichts besser entwickelt ist, als in Preußen, doch ein Beweis, daß man die Staatsverwaltung etwas entlasten muß und daß noch andere Schwierigkeiten vorhanden sind, als die der rechten Organisation der Fakultäten.

den Zustand hinzuweisen, in dem sich die wichtigsten Hilfswissenschaften der Pädagogik, die Psychologie und die Ethik, auch jetzt noch befinden. Aber gewiß könnte Mager erwidern, das spreche nur für ihn; denn gerade die erforderten Professoren der Pädagogik würden durch ihren Beruf genötigt sein, ihre philosophischen Kollegen auf die schreienden Lücken in ihren Forschungen aufmerksam zu machen und sie für die Vollendung ihrer Grundwissenschaften zu interessieren.

Thesen
über eine gerechte, gesunde, freie und friedliche Schulverfassung.

A. Die Grundsätze.

1. **(Familienrecht)**: In der Schulverwaltungsordnung muß das Familienrecht (in Erziehungssachen) anerkannt sein und zur Bethätigung kommen.
2. **(Gewissensfreiheit)**: Es muß die Gewissensfreiheit (in Erziehungssachen) anerkannt und geschützt sein.
3. **(Selbstverwaltung)**: Das Schulregiment muß in allen Instanzen nach dem Prinzip der Selbstverwaltung geordnet sein.
4. **(Interessenvertretung)**: In den Selbstverwaltungsorganen aller Instanzen muß jeder der 4 korporativen Schulinteressenten (Staat, Kirche, Kommune und Familie) angemessen vertreten sein.
5. **(Pädagogik)**: Die Pädagogik, als der technische Faktor, muß in der Verwaltung wie im Schuldienst zu dem ihr gebührenden Rechte kommen.
   Genauer ausgedrückt:
   Sie muß zuvörderst auf den Universitäten dieselbe wissenschaftliche Pflege erhalten, wie jede andere Wissenschaft; sodann in der Schularbeit mit ihrem ganzen Wissen und Können (uneingeengt und uneingezwängt) dienen zu dürfen; —
   und damit beides verbürgt sei, müssen in den Selbstverwaltungs-Kollegien die pädagogische Wissenschaft und das Schulamt angemessen vertreten sein.
6. **(Schulinteresse)**: Die Schulverwaltung muß so geordnet sein, daß sie in allen Volkskreisen das Erziehungsinteresse weckt und pflegt.
7. **(Zweckmäßigkeit)**: Alle Verwaltungsorgane müssen so eingerichtet werden, daß sie sich als administrativ zweckmäßig erweisen.
   (Bemerkung: Die ersten 4 Grundsätze sind unmittelbare Forderungen der Sozial-Ethik, überdies zugleich auch Forderungen der Pädagogik. Die letzten 3 Grundsätze entstammen zunächst der pädagogischen Überlegung, haben also vorweg noch keinen ethischen

Charakter; für diejenigen aber, welche deren pädagogische Richtig... eingesehen haben, werden dieselben nun auch moralisch verpflicht... Im 5. Grundsatze, soweit er das Schulamt betrifft, steckt übri... auch an und für sich ein ethischer Gedanke, denn für die Sch... personen enthält die Versagung der Ehrenrechte eine schwere Kr... tung, also ein Unrecht.)

B. Die organisatorischen Einrichtungen, welche aus den 7 ethisch-pädagogischen Grundsätzen folgen.

(Hier seien nur einige Hauptpunkte — ihrer fünf, gerade eine Handvoll — hervorgehoben.)

1. **(Fundament):** Unter den organisatorischen Einrichtungen befin... sich eine, welche von einzigartig hervorragender Bedeu... tung ist, da sie von allen 7 Grundsätzen gefordert wi... Es ist die lokale **Schulgemeinde**, d. i. ein auf da... Elternrecht und die Gewissensfreiheit gegründete... Verband von Familien zur gemeinsamen Er... ziehung der Kinder.

   Die lokale Schulgemeinde darf daher mit Recht da... Fundamentstück der ganzen Schulverfassung heißen.

   Beachtenswert ist besonders auch dies, daß allein d... Schulgemeinde-Institution die Möglichkeit bietet, daß d... Schulanstalten und somit die Pädagogik überhaupt nic... auf politischen oder auf kirchenrechtlichen, sondern auf ein... neutralen, eigenrechtlichen Rechtsboden zu stehe... kommen.

   (Bemerkung: Fehlt die Schulgemeinde — wie es beim v. Goßle... schen Schulgesetzentwurfe der Fall war — so ist das der größt... Fehler, der in der Organisation der Schulverwaltung begang... werden kann, da dann alle 7 maßgebenden Grundsätze verletzt u... die beiden ersten sogar gänzlich verworfen werden.)

2. **(Oberleitung):** Die Oberleitung des gesamten öffentliche... Landes-Schulwesens gebührt dem **Staate**.

   Gründe:

   a) Das oberste Erziehungsziel wird durch die Eth... bestimmt; da nun der Staat der berufene Wächter u... Beschützer der Moral ist — denn eben um deswillen „trä... er das Schwert" — so ist er auch der berufene Wächte... und Beschützer der Pädagogik.

   b) Durch die große Bedeutung, welche der Staat al... schützende Macht für alle ständigen und freien Lebens... gemeinschaften wie für die Einzelpersonen hat, erhält a... das staatliche Interesse am Schulwesen eine hervorragende... Bedeutung.

   c) Vermöge seiner Macht ist der Staat auch am best... geeignet, die Rechte jedes der konkurrierenden Schulinter... essenten gegen Beeinträchtigung zu schützen und so de... Frieden unter ihnen zu wahren.

d) Auch die geschichtliche Entwickelung des Schulwesens weist auf die staatliche Oberleitung hin.

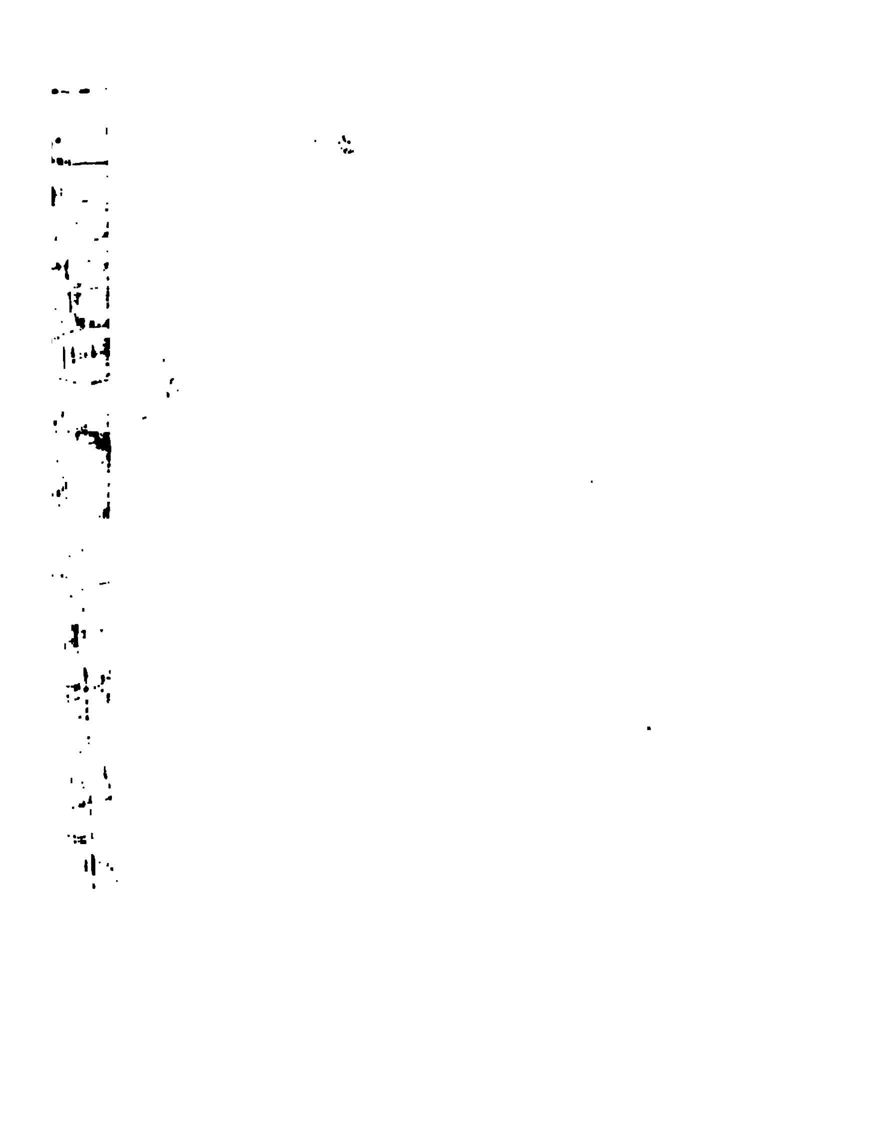
(**Selbstverwaltungssystem**): Zur Ausführung des Selbstverwaltungsprinzips wird vor allem erforderlich, daß in jeder Verwaltungsinstanz neben dem ausführenden Amte ein **mitberatendes Kollegium** der Schulinteressenten bestehe, —

also neben dem Schulamte — **der Schulvorstand** (und die Schulrepräsentation),
neben der Kommunalbehörde — die Schuldeputation,
neben dem Kreisschulinspektor — der Kreisschulausschuß,
neben der Bezirksregierung — die Bezirksschulsynode,
neben dem Unterrichtsministerium — die Landesschulsynode.

(**Interessenvertretung**): Soll bei der Selbstverwaltung des Schulwesens das wahre „Selbst" zur Bethätigung kommen, so müssen in den mitberatenden Verwaltungskollegien aller Instanzen die vier ständigen Gemeinschaften — Staat, Kirche, Kommune und Familie — als die **Hauptschulinteressenten** sämtlich angemessen **vertreten** sein.

(**Pädagogik**): In den vorgenannten Selbstverwaltungskollegien müssen außerdem die pädagogische **Wissenschaft** und das **Schulamt** gebührend vertreten sein.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig



Gesammelte Schriften

von

F. W. Dörpfeld.

Sechster Band.

Lehrerideale.

Die Persönlichkeit des Lehrers und ihre Fortbildung.

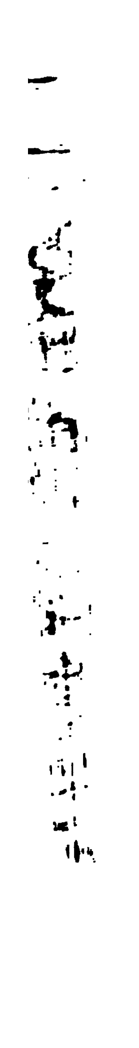


Gütersloh.

Druck und Verlag von C. Bertelsmann.

1897





Gesammelte Schriften

von

F. W. Dörpfeld.

Siebenter Band.

Das Fundamentstück

einer

gerechten, gesunden, freien und friedlichen

Schulverfassung.

Zweite Ausgabe.



Gütersloh.
Verlag von C. Bertelsmann.
1897

